

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

YURE GONÇALVES DA SILVA

**CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
ANTIRRACISTAS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE
PERNAMBUCO**

Recife

2025

YURE GONÇALVES DA SILVA

**CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
ANTIRRACISTAS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE
PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFPE, linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores(as) e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Conceição dos Reis

Recife

2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Silva, Yure Gonçalves da.

Construção de conhecimentos sobre práticas pedagógicas antirracistas em programas de pós-graduação de Pernambuco / Yure Gonçalves da Silva. - Recife, 2025.

223f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

Orientação: Maria da Conceição dos Reis.

Inclui referências e apêndices.

1. Práticas Pedagógicas Antirracistas; 2. Educação das Relações Étnico-Raciais; 3. DCNERER; 4. Pós-Graduação. I. Reis, Maria da Conceição dos. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

YURE GONÇALVES DA SILVA

**CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
ANTIRRACISTAS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE
PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFPE, linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Aprovada em: 30/05/2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria da Conceição dos Reis (orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Profa. Dra. Rejane Dias da Silva (examinadora interna)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Delton Aparecido Felipe (examinador externo)
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Dedico esta dissertação à minha ancestralidade negra, a eles/as que vieram antes de mim, dos quais foram tiradas as oportunidades de acesso a uma educação pública de qualidade. Dedico à minha mãe, Edna Gonçalves, meu pai, Jaciel da Silva; minhas irmãs e irmão, Elaine Cristina, Maria Vitória e Jonathan Ferraz; minha tia, Rute Gonçalves; e amigas, Maria dos Prazeres, Maxcelânia Leandro, Kesia Santos (*in memorian*), Helen Silva e Raab Albuquerque. Dedico ainda as pedagogas que contribuíram com minha formação: Adriana Araújo (*in memorian*), Laura Cristina Monfort, Adriana Adelice (professora do ensino fundamental), Geni Santana (professora do ensino fundamental).

AGRADECIMENTOS

Com o coração transbordando de gratidão, (re)escrevo estes agradecimentos reconhecendo e reverenciando a majestade daquele que guia meus passos: **Deus (meu tudo)**. Agradeço o dom da vida, as incontáveis graças e misericórdias que me são derramadas e me sustentam até aqui, pelos caminhos que cria e pelas oportunidades que brotam (adoro essa palavra) à minha frente, quando nada parece que vai dar certo. Pela saúde, alegria e capacidade que me acrescenta todos os dias para que eu siga expandindo meus horizontes e os da minha família. Ao Senhor eu devo tudo que fui, que sou e o que serei, vem dEle! Te amo mais que tudo e todos(as/es). Tu és a minha sorte!

Aos meus pais, **Edna Gonçalves e Jaciel da Silva** (a/o melhor mãe/pai do mundo), que são minha base inabalável, meu alicerce na construção desta jornada. O amor verdadeiro e único de vocês, os cuidados e orações constantes, o tempo e os recursos investidos por vocês são riquezas que eu jamais conseguirei retribuir, mas que seguirei tentando honrar. Minha profunda gratidão ao meu véio e a minha véia, por tudo e por tanto. Amo vocês como a mim mesmo! Às minhas irmãs, Elaine (segunda mãe e amiga, te amo!) e Vitória (meu socorro, te amo!), e ao meu irmão, Jonatan (meu guerreiro, te amo!), pela parceria de sempre e para sempre, aos afetos e laços que nutrimos e mantemos vivos, na presença e na ausência; essa conquista também é para vocês e para minhas sobrinhas, sobrinho e cunhado(a)! A todos os meus parentes, que vibraram positivamente pela conclusão desta etapa, destaco aqui as minhas tias e matriarcas Rute, Jacira, Sônia e Mirian, e estendo os agradecimentos aos/as primos/as; meu sincero obrigado pelas energias de apoio.

Rendo profunda homenagem à minha ancestralidade negra, que com luta e resistência pavimentaram os caminhos para que eu pudesse alcançar a pós-graduação, sendo o primeiro de minha família nesse espaço acadêmico, e com fé e determinação não serei o único. Este feito é também fruto do meu esforço, gestado e guiado pela orientação e cuidado da minha profa. Ceça Reis, minha orientadora, professora, amiga, uma segunda mãe, cuja sabedoria e dedicação são faróis nesta trajetória, aonde chegar vou falar de você. Lhe sou grato pelas oportunidades que foram generosamente compartilhadas e conquistadas. É muito bom ter pessoas que sustentam sua barra e confiam em você quando nem

mesmo você acredita! Você e o prof. Vilde Menezes são algumas dessas pessoas, que conseguem extrair o melhor de nós. Espero seguir seus passos, Profa. Cecita, sendo portal para outras pessoas nessa jornada, que você me provou não ser solitária. Agradeço ainda a FACEPE, pelo suporte financeiro.

Agradeço ainda ao Prof. Delton Felipe pelas orientações pedagógicas e teóricas, pelo cuidado na leitura do meu trabalho, pelas horas extras para me ajudar da melhor forma possível. Professor, você faz a diferença! É meu exemplo de profissional e pessoa humana, suas lições e generosidades vou levar comigo sempre e onde eu chegar vou mencionar que tive as melhores referências na vida! Tive a sorte de ter os melhores sempre! À Profa. Rejane Dias, minha querida professora desde a graduação, que me apoiou e se emocionou comigo nessa jornada. Obrigado por acompanhar meu crescimento professora, sou feliz por tê-la comigo nessa jornada também! Esses dois profissionais gigantes e generosos compuseram minha banca de qualificação e defesa.

Agradecer ainda a professoras maravilhosas que muito contribuíram com a minha formação, a primeira que gostaria de mencionar aqui é a profa. Ana Paula Abrahamian da UFRPE, ela nem sabe o tamanho do impacto dela na minha existência enquanto pessoa humana e enquanto profissional, eu que estava desorientado com relação a minha formação profissional, descobri nas aulas de Educação Física da UFRPE que o que eu realmente queria pra minha vida era a Pedagogia, lhe agradeço por isso e por outra coisa ainda mais importante, que com tempo e oportunidade lhe conto. Agradeço ainda a Profa. Orquídea Guimarães e Raylane Navarro, duas hábeis pesquisadoras com quem tive a oportunidade de conviver e aprender sobre o exercício da pesquisa e da docência. Agradeço ainda as professoras Ana Lúcia Félix e Tatiana Araújo.

Agradeço imensamente aos amigos e amigas do Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais (Laberer/UFPE/CNPq), espaço de afeto, aprendizado e luta. Nesse espaço construí grandes amizades, que se tornaram laços para a vida: Helen S. (neguinha porreta de gigante, presença constante em todos os momentos e etapas da minha jornada, ainda bem que eu tenho você! Sem dúvidas mereces um capítulo e não um pedaço desses agradecimentos. Te amo!); Raab Albuquerque (impossível não estar com a autoestima em dia com você do lado, meu amor. Te amo!); Clayton Hermes (sua presença sempre me traz bom humor e leveza sempre. Amo você!); Nathália

Azevedo (sua energia e compreensão, me preenchem sempre. Te amo!); Rafaela Alcântara (sua capacidade de dizer não e priorizar seus objetivos, me inspiram! Te Amo!); Carlos Silvan (seus conselhos e orientações foram mais do que necessários para vencer mais essa etapa. Te amo!); Tamires Carneiro (sua generosidade comigo foi fundamental para eu chegar até aqui. Te amo!) a todas as outras pessoas desse grupo, minha gratidão pela parceria intelectual e afetiva.

Deus me presenteou com amigos preciosos, que tornaram a caminhada mais leve e feliz: João Pedro (amigo, nossa amizade foi forjada numa fornalha. Você é indo e voltando. Te amo, minha Ninha!); Jackeline Santana (você é exemplo de força, integridade e determinação, amiga. Te amo, nega!); Rodinei Junior (amigo, sua lucidez e pragmatismo, são exemplos pra mim, meu aquariano raiz. Te amo, Prin!), Cléa Silva (a capacidade de acolher desse seu coração é gigante, minha amiga. Te amo, minha Ninha!); Sarah Cruz (seu nível de zelo e lucidez são incomparáveis, amiga! Te amo, minha Ninha!); Lícia Silva (sua garra e persistência me inspiram tanto, amiga. Minha aquariana raiz, te amo!), Luanna (minha amiga linda! Tu és somente luz e paz, nega! Te amo!), Anderson (amigo, nem sempre estamos juntos, mas sempre unidos. Te amo!), Gilson e Luan (maravilhosamente divertidos, meu casal de amigos que eu amo!).

Por fim, estendo meus agradecimentos às pessoas da Secretaria da Mulher, minha primeira escola de formação política e profissional cujo trabalho em prol da equidade e justiça social me inspirou e motivou para seguir melhorando como pessoa e profissional. Destacar aqui minha Laurinha Monfort (minha veinha, meu exemplo de ser humano e profissional na vida, minha pedagoga favorita, meu amor todinho, nunca terei como agradecer tanta coisa que tu me ensinaste e proporcionaste. Você é meu amor de alma, minha veia. Te amo!) e em nome dela estender esses agradecimentos à Ana Selma (minha eterna secretária e exemplo de profissional ética e equilibrada. Te amo!); Laura Monfort (minha véia, meu amor de alma, o presente que Deus me deu. És minha referência de pessoa humana e profissional, exemplo a ser seguido em tudo e por tudo. Te amo demais!), Cristiana Magalhães (se não fosse minha amiga, seria minha psicóloga. Clarinho que sim! Te amo!) Fátima Oliveira (meu amor todinho, minha veia sempre carinhosa e profissional, organizada e cuidadosa com todos a sua volta. Um senso de justiça inigualável! Te amo!) Bianca Freire

(tão sabida e amorosa comigo, que nem sei dizer! Queria ter trabalhado mais com você. Te amo!); Danielly Lima (sempre tão cuidadosa e amorosa comigo, muito obrigado por todo o afeto que você me dedicou. Te amo!) Teresa Pinheiro (me aperreava tanto, mas eu aperreava também! Aprendi demais com você, tanta experiência de vida que você compartilhou comigo, obrigado. Te amo!) Margarete Calado (pedagoga de fibra também! Dar conta do QUALI não era para qualquer pessoa! Foi a primeira que conheci desse grupo seleto de formadoras. Te amo!) E não dá pra deixar de mencionar: Carina Catanho, Claudia Barros, Cynthia Andressa, Geanete Tavares, Grace Lira, Iracema Silva, Jane Souza, e Lubania Santos, Maria José, Solange Lima, Renata Burgo (*in memorian*).

Não poderia deixar de agradecer ainda a pessoas que me viram crescer nessa jornada ao longo dos anos, minha vizinha Prazeres (mulher negra, especial demais! Te amo, Pra!), Dedé (*in memorian*, obrigado por todo o apoio a minha família), tia Vânia (minha professora de reforço na educação básica, muito me incentivou a crescer profissionalmente! Te amo!), tia Telma e tio Beto (dois amores! Meu professor e minha professora de reforço na educação básica, ambos me ajudaram, puxaram e incentivaram no caminho da educação. Amo vocês dois!); Irmã Helena, Irmã Ana, Irmã Zezé, Irmã Angelita, Irmã Rubenita, Irmã Edione, Irmão Dão, Irmã Toinha (*in memorian*, mulher negra de Deus), Irmã Kesia (*in memorian*, uma segunda mãe), Clóvis (*in memorian*), Irmão Anselmo (*in memorian*), Irmã Wilma, Irmã Raquel e Jadson, Irmão Gutemberg, Tia Geralda, Irmão Valdir, Irmã Elma, Maxcelânia Leandro (...pra sempre amiga! Te amo!) Lely, Léo, Dayse (fire) e Mayara, Beto, Pádua, Douglas, Priscila, Viviane, Elenilton, Elizandra, Mony e Cristiano. Agradecer aos amigos dos Arautos, Lucas Fabrício, Lucas Fernandes, Luiz Henrique, Augusto, Gustavo, Carlos Sá, Fabinho, Luiz Henrique. A gratidão que sinto é imensa e permanecerá viva em minha memória.

Agradecer ainda a meus amigos e amigas de infância do meu bairro de origem em Vila Rica: Douglas (melhor amigo da infância), Afonso, Inho, Rafael, Erick, Jéssica e outros/as mais. Aos amigos/as da Escola Castro Alves, Evoluir e do Paulo Guerra: Camila, Roseny, Lígia, Isabel, Madylene, Diórgenes, Átila, Ako, Mirelle, Aldine, Nathan, Flávio, Adrielle, Ênnio e em seus nomes a todas as pessoas que não consegui mencionar aqui. Muitíssimo obrigado!

RESUMO

A dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco tem como foco as práticas pedagógicas antirracistas nos programas de pós-graduação pernambucanos. O estudo investiga como essas práticas são compreendidas e articuladas com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), a partir da análise de teses e dissertações produzidas em instituições de ensino superior no estado. Ancorado em autorias que discutem o campo da Educação das Relações Étnico-Raciais, o trabalho destaca o papel dos movimentos sociais negros e indígenas na conquista de marcos legais como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, que estabeleceram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas brasileiras. A metodologia adotada incluiu uma revisão bibliográfica e análise documental das teses e dissertações disponíveis em repositórios institucionais e bancos de dados nacionais. Foram selecionados trabalhos que abordam diretamente as práticas pedagógicas antirracistas, analisando como os princípios das DCNERER são incorporados na construção dos conhecimentos e práticas educativas. O resultado foi um conjunto de trabalhos que articulam elementos dos três princípios deste documento, embora não necessariamente o citem nominalmente, todos os trabalhos refletem as discussões construídas na DCNERER, com destaque para o princípio 2 “Fortalecimento de identidades e de direitos”, problematizado em todas as produções e para o princípio 3 “Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações” traz elementos não contemplados em 5 (cinco) dos trabalhos analisados. Guardadas as diferenças entre as produções, todas evidenciam, a importância de uma educação que promova equidade étnico-racial e combate ao racismo. Os achados do estudo revelam que, embora haja um esforço dos programas de pós-graduação para trabalhar a temática, ainda se faz necessário a assunção de mais pesquisas que trabalhem as construções de conhecimento sobre práticas pedagógicas antirracistas.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas Antirracistas; Educação das Relações Étnico-raciais; DCNERER; pós-graduação.

ABSTRACT

This dissertation, submitted to the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Pernambuco, focuses on anti-racist pedagogical practices in postgraduate programs in Pernambuco. The study investigates how these practices are understood and articulated with the principles of the National Curriculum Guidelines for Education on Ethnic-Racial Relations (DCNERER), based on an analysis of theses and dissertations produced by higher education institutions in the state. Anchored in authors who discuss the field of Education on Ethnic-Racial Relations, the work highlights the role of Black and Indigenous social movements in achieving legal milestones such as Law No. 10.639/2003 and Law No. 11.645/2008, which established the mandatory teaching of Afro-Brazilian, African, and Indigenous history and culture in Brazilian schools. The methodology adopted comprised a bibliographic review and document analysis of theses and dissertations available in institutional repositories and national databases. Studies were selected that directly address anti-racist pedagogical practices, analyzing how the principles of the National Curriculum Guidelines for the Eradication of Racial Equality (DCNERER) are incorporated into the construction of educational knowledge and practices. The result was a set of works that articulated elements of the three principles of this document, although not necessarily referencing them by name. All works reflect the discussions established by DCNERER, with emphasis on principle 2, "Strengthening identities and rights," problematized in all productions, and principle 3, "Educational actions to combat racism and discrimination," was absent from 5 (five) of the analyzed works. Despite the differences between the productions, all highlight the importance of an education that promotes ethnic-racial equity and combats racism. The study's findings reveal that, although there is an effort by postgraduate programs to address the topic, more research is still needed that explores the construction of knowledge about anti-racist pedagogical practices.

Keywords: Anti-racist Pedagogical practices, Education on ethnic-racial relations, DCNERER, Postgraduate.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 — Levantamento bibliográfico em quinze banco de dados | 53 |
| Quadro 2 — Teses e dissertações selecionadas para compor o corpus analítico | 58 |
| Quadro 3 — Levantamento das produções bibliográficas encontradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). | 87 |
| Quadro 4 — Levantamento das produções bibliográficas encontradas no Repositório ATTENA da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) | 89 |
| Quadro 5 — Incidências de Referências Bibliográficas em teses e dissertações sobre Práticas Pedagógicas Antirracistas | 94 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 — Representatividade das Produções Acadêmicas Pernambucanas sobre práticas pedagógicas antirracistas no CTD CAPES | 82 |
| Figura 2 — Representatividade das Produções Acadêmicas Pernambucanas sobre práticas pedagógicas antirracistas no BD TD | 84 |
| Figura 3 — Representatividade das Produções Acadêmicas Pernambucanas sobre práticas pedagógicas antirracistas no BD TD da UFRPE | 86 |
| Figura 4 — Representatividade das Produções Acadêmicas Pernambucanas sobre práticas pedagógicas antirracistas no BD TD da UFRPE | 87 |
| Figura 5 — Representatividade das Produções Acadêmicas Pernambucanas sobre práticas pedagógicas antirracistas no Repositório ATTENA | 89 |
| Figura 6 — Autorias mais citadas nos trabalhos analisados | 93 |
| Gráfico 1 — Princípio 1 “Consciência política e histórica da diversidade” e suas categorias temáticas | 101 |
| Gráfico 2 — Princípio 2 “Fortalecimento de identidades e de direitos” e suas categorias temáticas | 102 |
| Gráfico 3 — Princípio 3 “Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações” e suas categorias temáticas | 103 |
| Gráfico 4 — Comparativo da articulação do princípio 1 e de suas categorias temáticas nas teses e dissertações analisadas | 108 |
| Gráfico 5 — Comparativo da articulação do princípio 2 e de suas categorias temáticas nas teses e dissertações analisadas | 113 |
| Gráfico 6 — Comparativo da articulação do princípio 3 e de suas categorias temáticas nas teses e dissertações analisadas | 118 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------------|--|
| ABPN | Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| ERER | Educação para as relações étnico-raciais |
| GT 21 | Grupo de Trabalho 21 (Educação e Relações Étnico-Raciais) da ANPED |
| IFPE | Instituto Federal de Pernambuco |
| IFSertão | Instituto Federal do Sertão Pernambucano |
| PPGCL | Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem |
| PPGCR | Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião |
| PPGD | Programa de Pós-Graduação em Direito |
| PPGDPA | Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento de Processos Ambientais |
| PPGIC | Programa de Pós-Graduação em Indústrias Criativas |
| PPGPSI | Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica |
| PPGTEO | Programa de Pós-Graduação em Teologia |
| UFAPE | Universidade Federal do Agreste de Pernambuco |
| UFCG | Universidade Federal de Campina Grande |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFRPE | Universidade Federal Rural de Pernambuco |
| UFPE | Universidade Federal de Pernambuco |
| UNIVASF | Universidade Federal do Vale do São Francisco |
| UNICAP | Universidade Católica de Pernambuco |
| UPE | Universidade de Pernambuco |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 19 |
| 1. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS: MOBILIZANDO CONHECIMENTOS | 36 |
| 1.1. Mobilizando a construção de conhecimento sobre Práticas Pedagógicas Antirracistas em Programas de Pós-Graduação de Pernambuco | 50 |
| 1.2. Mobilizando conhecimentos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Antirracismo na Educação | 62 |
| 1.3. Práticas Pedagógicas Antirracistas e princípios da DCNERER: mobilizando conhecimentos | 71 |
| 2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS: CONHECIMENTOS CONSTRUÍDOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO | 79 |
| 2.1. Mapeamento de teses e dissertações em Pernambuco | 79 |
| 2.1.1. Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES..... | 81 |
| 2.1.2. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)..... | 83 |
| 2.1.3. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) | 85 |
| 2.1.4. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)..... | 86 |
| 2.1.5. Repositório ATTENA da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) | 88 |
| 2.2. Análise dos principais referenciais teóricos mobilizados pelos(as) pesquisadores(as) de instituições pernambucanas | 92 |
| 2.3. Relação entre as percepções e os princípios das DCNERER..... | 97 |
| 2.3.1. Princípio 1 - Consciência política e histórica da diversidade | 105 |
| 2.3.2. Princípio 2 - Fortalecimento de identidades e de direitos | 109 |
| 2.3.3. Princípio 3 - Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações..... | 114 |

| | |
|---|-----|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 120 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 124 |
| APÊNDICE A — QUADRO DE CITAÇÕES QUE SEARTICULAM COM OS PRINCÍPIOS DAS DCNERER NA DISSERTAÇÃO "ABORDAGEM DO RACISMO NAS PRÁTICAS DOCENTES EM ESCOLA DO CAMPO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE PÓS-COLONIAL" DE CÍCERO SEVERINO ADELINO" | 132 |
| APÊNDICE B — QUADRO DE CITAÇÕES QUE SEARTICULAM COM OS PRINCÍPIOS DAS DCNERER NA DISSERTAÇÃO "PROFESSORAS NEGRAS E DOCÊNCIA: PRÁTICAS DE VALORIZAÇÃO DO PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL NO ESPAÇO ESCOLAR" DE DANIELE MARIA SOARES DE CARVALHO | 137 |
| APÊNDICE C — QUADRO DE CITAÇÕES QUE SEARTICULAM COM OS PRINCÍPIOS DAS DCNERER NA TESE "POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM CURSOS DE FORMAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE: COMO SE ENCONTRA ESTA RELAÇÃO?" DE EDMILTON AMARO DA HORA FILHO | 145 |
| APENDICE D — QUADRO DE CITAÇÕES QUE SEARTICULAM COM OS PRINCÍPIOS DAS DCNERER NA DISSERTAÇÃO "O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA E SUA INTERFACE COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS, NUMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA" DE DAYANA MARIA DA SILVA | 154 |
| APÊNDICE E — QUADRO DE CITAÇÕES QUE SEARTICULAM COM OS PRINCÍPIOS DAS DCNERER NA DISSERTAÇÃO "HISTÓRIAS DO POVO NEGRO CONTADAS NA ESCOLA" DE IRENE KESSIA DAS MERCÊS DO NASCIMENTO | 159 |
| APÊNDICE F — QUADRO DE CITAÇÕES QUE SEARTICULAM COM OS PRINCÍPIOS DAS DCNERER NA DISSERTAÇÃO "EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS" DE FERNANDA ALENCAR LIMA | 164 |

| | |
|---|-----|
| APÊNDICE G — QUADRO DE CITAÇÕES QUE SE ARTICULAM COM OS PRINCÍPIOS DAS DIFERENÇAS NA DISSERTAÇÃO "GEORGES AUDRE LORDE E PROCESSOS EMANCIPATÓRIOS: PROFESSORAS E O ENFRENTAMENTO DO RACISMO EM ESPAÇOS ESCOLARES" DE EUNICE PEREIRA DA SILVA..... | 177 |
| APÊNDICE H — QUADRO DE CITAÇÕES QUE SE ARTICULAM COM OS PRINCÍPIOS DAS DIFERENÇAS NA DISSERTAÇÃO "EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE TRIUNFO-PE" DE JOSEILDA APARECIDA DA SILVA SANTOS | 183 |
| APÊNDICE I — QUADRO DE CITAÇÕES QUE SE ARTICULAM COM OS PRINCÍPIOS DAS DIFERENÇAS NA TESE "EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICA CURRICULAR DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO NA UNILAB" DE MICHELE GUERREIRO FERREIRA | 190 |
| APÊNDICE J — QUADRO DE CITAÇÕES QUE SE ARTICULAM COM OS PRINCÍPIOS DAS DIFERENÇAS NA DISSERTAÇÃO "EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA: POR UMA MEMÓRIA DAS PRÁTICAS DOCENTES" DE JOSÉ EMERSON MÁXIMO DE CARVALHO | 198 |
| APÊNDICE K — QUADRO DE REFERÊNCIAS E AUTORIAS CITADAS EM: CARVALHO, DANIELE MARIA SOARES DE. PROFESSORAS NEGRAS E DOCÊNCIA: PRÁTICAS DE VALORIZAÇÃO DO PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL NO ESPAÇO ESCOLAR. 2023. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO). | 209 |
| APÊNDICE L — QUADRO DE REFERÊNCIAS E AUTORIAS CITADAS EM: SILVA, DAYANA MARIA DA. O PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO DA ESCOLA E SUA INTERFACE COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS, NUMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA. 2023. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA)..... | 211 |

| | |
|---|-----|
| APÊNDICE M — QUADRO DE REFERÊNCIAS E AUTORIAS CITADAS EM: ADELINO, CÍCERO. ABORDAGEM DO RACISMO NAS PRÁTICAS DOCENTES EM ESCOLA DO CAMPO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE PÓS-COLONIAL. 2022. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO) | 212 |
| APÊNDICE N — QUADRO DE REFERÊNCIAS E AUTORIAS CITADAS EM: FILHO, EDMILTON. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS EM CURSOS DE FORMAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE: COMO SE ENCONTRA ESTA RELAÇÃO? 2023. TESE (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO). | |
| | 213 |
| APÊNDICE O — QUADRO DE REFERÊNCIAS E AUTORIAS CITADAS EM: NASCIMENTO, IRENE KESSIA DAS MERCÊS DO. HISTÓRIAS DO Povo NEGRO CONTADAS NA ESCOLA. 2021. DISSERTAÇÃO (MESTRADO). | 214 |
| APÊNDICE P — QUADRO DE REFERÊNCIAS E AUTORIAS CITADAS EM: "LIMA, FERNANDA ALENCAR. EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS. 2022. | 215 |
| APÊNDICE Q — QUADRO DE REFERÊNCIAS E AUTORIAS CITADAS EM: SILVA, EUNICE PEREIRA DA. GEPERGES AUDRE LORDE E PROCESSOS EMANCIPATÓRIOS: PROFESSORAS E O ENFRENTAMENTO DO RACISMO EM ESPAÇOS ESCOLARES. 2021. MESTRADO ACADÊMICO | 216 |
| APÊNDICE R — QUADRO DE REFERÊNCIAS E AUTORIAS CITADAS EM: SANTOS, JOSEILDA APARECIDA DA SILVA. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNÍCIPIO DE TRIUNFO-PE. 2023. MESTRADO ACADÊMICO | |
| | 218 |
| APÊNDICE S — QUADRO DE REFERÊNCIAS E AUTORIAS CITADAS EM: REFERÊNCIAS E AUTORIAS CITADAS EM: FERREIRA, MICHELE GUERREIRO. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICA CURRICULAR DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO NA UNILAB. 2023. TESE (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO). | 220 |

**APÊNDICE T — QUADRO DE REFERÊNCIAS E AUTORIAS CITADAS EM:
CARVALHO, JOSÉ EMERSON MÁXIMO DE. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS E DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA: POR UMA MEMÓRIA
DAS PRÁTICAS DOCENTES. 2021. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM
EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA)..... 223**

INTRODUÇÃO

O tema Práticas Pedagógicas Antirracistas tem se popularizado nas produções bibliográficas, sobretudo a partir da aprovação da lei 10.639/2003 e da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER) elaboradas em 2004. Esse último documento, cuja relatora foi a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, resultou de um processo de consulta popular que envolveu pesquisadores(as), professores(as) e movimentos sociais, com destaque especial para o movimento negro, um dos principais agentes impulsionadores da Lei 10.639/2003, a qual serve como a base jurídica que fundamenta essas diretrizes.

A pesquisa se fundamenta em um levantamento das teses e dissertações provenientes de Programas de Pós-Graduação (*stricto sensu*) de Instituições de Ensino Superior (IES) de Pernambuco e se insere na Linha de Pesquisa “Formação de Professores(as) e Práticas Pedagógicas” do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Estudar sobre Práticas Pedagógicas Antirracistas é um passo importante para promover a reeducação das relações étnico-raciais. Segundo as DCNERER estartar esse processo (re)educativo implica em fazer emersão de dores e medos que vêm sendo gerados por meio da discriminação, da marginalização e do racismo desde a colonização do território brasileiro, a fim de melhor compreender que o sucesso e a ascensão social de uma população racial têm o preço da marginalização e das desigualdades impostas a outras (Brasil, 2004). Contudo, é importante registrar que as opressões geradas desde a colonização do território brasileiro não foram, nem serão vivenciadas sem a luta e a resistência dos oprimidos.

Nessa direção, Gomes (2019) destaca que as experiências de luta e resistência moldam e fortalecem aqueles que se autodeclararam negros (e indígenas) e herdeiros(as) de uma história de resistência ancestral, não deixando espaço para desistência. Experiências essas que se conectam e também fortalecem as ideias, os desejos e as esperanças de construção de um projeto de sociedade mais justa, democrática e equitativa.

Desde a colonização até os dias atuais, a história do Brasil foi e segue sendo atravessada por momentos de luta e resistência, e quando falamos dessas experiências, não podemos deixar de mencionar o movimento negro, organização que tem desempenhado um papel social fundamental na denúncia do racismo e na reivindicação de direitos para a população negra. Na educação, esse movimento é um sujeito educador que constrói conhecimentos de forma coletiva, com e a partir das lutas que trava (Gomes, 2017). É um questionador das narrativas hegemônicas que atravessam os processos educativos e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas ambientes educacionais, articulando alternativas pedagógicas que reconhecem e valorizam as culturas e saberes das populações negras, como aponta a autora.

A luta desse movimento, se manifesta em diversas frentes, por meio de diferentes papéis desde a produção de conhecimento, passando pelo ativismo político, pedagógico e educacional. Esse trabalho foi relevante para a conquista dos marcos legais, que representam avanços significativos na construção de uma educação antirracista no país. Para além da esfera educacional, Candau (2010), Amado (2019) e Gomes (2019) apontam a importância do movimento negro e indígena para que as reivindicações por direitos igualitários fossem atendidas pelo estado.

Ao longo dos anos as reivindicações do movimento negro foram muitas, enfatizamos aqui as que ocorreram durante assembleias constituintes municipais e estaduais e, especialmente, da convenção nacional "O negro e a constituinte", realizada em agosto de 1986, que reunia demandas dos encontros estaduais para a construção da Carta Magna de 1988. Entretanto, nem todas as reivindicações foram acolhidas, como reflete Gomes (2019). Das que foram atendidas, no processo da promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, destacam-se a criminalização do racismo (artigo 5º, inciso XLII) e a discussão de um currículo que refletisse mais a pluralidade étnico-racial do povo brasileiro (artigos 215 e 242).

Segundo Oliveira e Candau (2010) e Gomes (2019), os artigos 215 e 242 da Constituição Federal representam marcos significativos na promoção de processos educativos que reconhecem e valorizam as contribuições das populações negras e indígenas na formação do povo brasileiro. O artigo 215, ao garantir o exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes da cultura

nacional, em seu inciso primeiro, explicita o compromisso do Estado em proteger as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras. Por sua vez, o artigo 242, em seu primeiro inciso, estabelece que o ensino da História do Brasil deve contemplar as contribuições das diferentes culturas e etnias. Esses textos legais apontam avanços na implementação de processos educativos que considerem as diferentes contribuições das diversas populações raciais que formam o povo brasileiro.

Brasil (2004) e Gomes (2019) ainda problematizam enfatizando que embora houvesse incipientes avanços na legislação, o estado ainda continuava fazendo bem o seu papel na segregação, no racismo e na exclusão das outras raças que compunham o povo brasileiro, camuflado por um discurso de uma pretensa democracia racial. Um exemplo disso, foi a desconsideração por parte de setores conservadores e de alas progressistas das demais proposições do documento no que concerne o enfrentamento ao racismo, bem como o lugar subalterno relegado para a discussão das temáticas raciais durante os dezenove (19) meses de trabalho da Assembleia Nacional constituinte, compreendidos entre 1987 e 1988, como denuncia Rodrigues (2005).

Ao perceber a existência de movimentos contrários às proposições, as lideranças do movimento negro refizeram suas estratégias de atuação (Gonçalves e Silva, 2000), o que aumentou os tensionamentos na relação entre o estado e a sociedade, na reivindicação para que o estado assumisse publicamente o combate ao racista (Gomes, 2019). Entre os tensionamentos podemos citar as reivindicações da Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida em 1995, realizada em Brasília, em alusão aos 300 anos da morte desse grande líder quilombola. Esse ato público se destacou como uma ação de indignação e protesto contra as condições subumanas vividas pela população negra no Brasil, resultado da exclusão social provocada pelo racismo e pela discriminação racial presentes em nossa sociedade.

Um outro tensionamento foi a Conferência de Durban, realizada em 2001, teve um impacto significativo no debate sobre racismo no Brasil, destacando a importância das questões raciais e oferecendo uma plataforma internacional para a população negra. O engajamento das organizações negras, particularmente da Articulação de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras,

como aponta Carneiro (2002), resultou em contribuições importantes para os documentos finais da conferência, que reconheceram a necessidade de combater o racismo e suas consequências estruturais. Essas iniciativas legitimaram as reivindicações da população negra, estabeleceram uma agenda de ação que abordava as condições de vida e a desigualdade histórica enfrentada, e promoveram uma solidariedade internacional que conectou as lutas contra o racismo no Brasil às de outras partes do mundo, enriquecendo o diálogo sobre suas raízes e estratégias de superação.

Pressões como essas continuaram tensionando as agendas políticas, e o debate racial passou a ter maior destaque nas políticas públicas. Alguns dos resultados institucionais desse processo foram: a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em 2003 e a promulgação da Lei n.º 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas de ensino fundamental e médio, tanto públicas quanto privadas, em todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira. Essa lei representa um marco na legislação brasileira e na luta do movimento social negro, refletindo mudanças necessárias na abordagem educacional sobre a cultura africana e afro-brasileira.

Essa legislação é um exemplo concreto de como a mobilização social dos (as) atores/atrizes sociopolíticos (as) tem contribuído para reparar injustiças históricas contra populações negras e promover ambientes educacionais que respeitem e celebrem a diversidade étnico-racial do Brasil. Ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a lei amplia a possibilidade de uma releitura da formação do país, evidenciando as assimetrias de poder entre negros, brancos e indígenas. Essa abordagem educativa contribui para combater preconceitos e valorizar as experiências de todos os grupos étnico-raciais, formando cidadãos(ãs) conscientes dos direitos humanos e comprometidos(as) com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Dessa forma, ao institucionalizar a obrigatoriedade do ensino dessas temáticas nos currículos oficiais da educação, cria-se possibilidades concretas de confrontar práticas pedagógicas excludentes e discriminatórias, que poderá

contribuir para um processo formativo de sujeitos conscientes da riqueza presente na pluralidade racial e cultural do Brasil. Esses foram passos necessários no combate à desigualdade social e racial, visto que a educação se configura como um instrumento de transformação e mudança social (Freire, 2011), sendo primordial para a construção de uma sociedade mais plural, democrática e equânime.

Mas, como a história nos conta e autorias como Gomes (2011) e Pereira e Silva (2012) reafirmam todos as iniciativas em busca de reparação de direitos para a população negra (e indígena) no Brasil envolve lutas e antagonismos. A inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no sistema educacional brasileiro, promovida pela Lei n.º 10.639/2003, também não nos parece isenta de contraposições (adversidades), como os vetos do parágrafo 3º do art. 26-A, que propunha uma carga horária específica para o ensino da temática, e do Art. 79-A, que previa a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, universidades e outras instituições de pesquisa nos cursos de capacitação de docentes.

Os vetos impostos às legislações antirracistas harmonizam com uma postura criticada pela teórica e ex-ministra chefe da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Matilde Ribeiro. Em sua análise, Ribeiro (Brasil, 2004) aponta que historicamente, desde a época colonial até a república, o estado brasileiro adotou uma postura legal que favoreceu o racismo. A dificuldade e a morosidade em efetuar mudanças significativas e estruturais para combater as desigualdades raciais nas ambientes educacionais apontadas por Achiume (2018) e Gomes, Madeira e Brandão (2020) parecem reverberadas na resistência burocrática do estado brasileiro, e por vezes é evidenciada por meio de vetos que mais contribuem para a perpetuação das desigualdades. Essa postura tem gerado impactos negativos nas condições sociais das populações historicamente marginalizadas, realçando a urgência de um compromisso mais efetivo com a promoção da igualdade racial e a superação das disparidades no país.

O movimento negro, ao rapidamente perceber que a promulgação de leis educacionais antirracistas não eram, suficientes para efetivar mudanças estruturais nas práticas pedagógicas que acontecem nas ambientes educacionais, intensificou os tensionamentos com o Estado. Flávia Rocha

(2022) também aponta a insuficiência das legislações no que tange a produção de uma reeducação para as relações étnico-raciais, refletindo que esse processo de reeducação só é possível a partir de práticas concretas e diárias. Ampliando o pensamento da autora, podemos ainda dizer que é um movimento possível quando existe uma práxis pedagógica antirracista, ou seja, uma conformação entre teoria e prática que tensionem o racismo em todas as suas facetas (manifestações).

E foi isso que o tensionamento provocado pelo movimento negro resultou, a criação de outros dispositivos do ordenamento jurídico que pudessem regulamentar as legislações existentes, garantindo não apenas o cumprimento das normas, mas também o debate sobre implementação de práticas pedagógicas antirracistas nos sistemas educacionais, entre os desdobramentos institucionais desse processo emerge as DCNERER instituída no dia 17 de junho de 2024, pela resolução CNE/CP n.º 01/2004.

Homologadas pelo parecer CNE/CP n.º 03/2004, a DCNERER é um documento basilar para a construção de uma educação antirracista e consequentemente para a assunção de práticas pedagógicas antirracistas, pois contribui para o questionamento da visão eurocêntrica na educação, promovendo o reconhecimento da pluralidade na cultura brasileira ao passo que fomenta o combate a todas as formas de discriminação e preconceitos baseados na raça ou etnia. Esse documento responsabiliza a escola como uma instituição social que precisa assegurar o direito à educação nos termos da lei, como prevê a Constituição Federal e acabar com as práticas pedagógicas que inferiorizam e subalternizam os povos historicamente escravizados (Brasil, 2004).

Mesmo com os avanços notados na área da educação sobre as questões étnico-raciais, motivados pela obrigatoriedade de se tratar da história e cultura da população negra e pela criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), a educação no Brasil ainda precisava avançar na construção de educação antirracista.

Diante disso, a partir dos tensionamentos dos movimentos indígenas, em 2008, ocorre inclusão da história e cultura dos povos indígenas como temas obrigatórios nas escolas. Essa ação foi importante para fortalecer o

enfrentamento das injustiças raciais que acontecem com os povos originários. Apesar da existência de leis/resoluções anteriores que já previam a educação escolar indígena, como um direito básico e específico desses grupos, essas leis não obrigavam que a história e a cultura dos povos indígenas fossem ensinadas no currículo comum da educação básica em todo o país, mesmo que as DCNERER já indicassem essa necessidade.

E como resultado dessa pauta do movimento indígena o estado brasileiro gesta a lei n.º 11.645/2008, dispositivo jurídico que ampliou a discussão étnico-racial nas ambiências educacionais também problematizadas pela lei n.º 10.639/2003 que altera a lei n.º 9.394/1996, que obriga o currículo escolar a incluir história e cultura africana e afro-brasileira, agora, incluindo também o ensino de história e cultura dos povos indígenas.

Lei que contribui para corrigir distorções acerca da história e cultura dos povos originários, mudando práticas pedagógicas preconceituosas, possibilitando assim novas interpretações e aprendizagens, como afirma Silva (2012). Pois até então, a escola a partir de suas práticas pedagógicas imprimia esforços “para domesticar a nova geração de indígenas para se tornarem pessoas e cidadãos obedientes às imposições do Estado”, como reflete Gersen Baniwa em entrevista concedida à Bergamaschi (2012). Não se tinha a intenção de pensar um processo educativo focado na formação crítica dos indígenas, pelo contrário, Gersen Baniwa aponta que na escola havia proibição das línguas, das tradições e dos conhecimentos dos povos indígenas; também havia perseguição dos velhos pajés e dos sábios indígenas (Bergamaschi, 2012).

A lei n.º 11.645/2008 emerge então com a intenção de reparar e corrigir desinformações e preconceitos sobre os povos originários, gerados a partir de olhares genéricos, etnocêntricos e estereotipados desconstruindo práticas pedagógicas preconceituosas, e possibilitando novas interpretações e aprendizagens, como aponta Silva (2012) e Bergamaschi (2012). Os autores ainda evidenciam a necessidade de participação efetiva desses(as) atores/atrizes sociopolíticos(as) nos processos educacionais, para que a educação de fato promova uma desconstrução de estereótipos e estigmas que por tantos tempos os marginalizaram e pormenorizaram suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.

Na esteira dessas mudanças e do somatório de esforços sociais e políticos para a erradicação do paradigma racista, mesmo após 20 anos da publicação das DCNERER, pesquisas como essa que têm como objeto de estudo a construção de conhecimento acerca das práticas pedagógicas antirracistas e a sua articulação com os princípios da DCNERER, seguem sendo necessárias como mais um exemplo de reestruturação das estratégias de resistência ao racismo que se mantêm operante nos processos educacionais.

A opção de se debrucar nas teses e dissertações, para analisar a construção dos conhecimentos com relação ao objeto de estudos se dá pelo acesso a um conjunto de trabalhos que passaram por um rigoroso processo de avaliação pelos(as) orientadores(as) e bancas examinadoras. Essas produções acadêmicas representam um esforço intelectual considerável, com uma revisão sistemática da literatura, metodologia detalhada, análise aprofundada dos resultados e discussão com embasamento teórico.

Além disso, as teses (sobretudo) e dissertações costumam trazer contribuições originais e relevantes para a área de pesquisa em questão. As autorias desses trabalhos têm como objetivo fazer avançar o conhecimento científico e contribuir para o desenvolvimento da área em que estão inseridos. Outra vantagem de utilizar teses e dissertações como fonte de dados é a possibilidade de explorar trabalhos que apontam de forma atual as lacunas no cenário científico, o que nos permite estar à frente das necessidades do campo, bem como, das últimas pesquisas e contribuições na área.

E por falar nos avanços possíveis no cenário científico, parafraseando Gonçalves e Silva (2000) podemos refletir que graças à crescente qualificação acadêmica de seus membros, os movimentos negros/indígenas, seguem tensionando a educação para contribuir com o enfrentamento ao racismo e ao preconceito. Porém, Gonçalves e Silva (2000) observam que a maior parte da produção intelectual sobre a temática étnico-racial emana de estudiosos(as) e militantes vinculados(as) a entidades negras, e não primordialmente do ambiente acadêmico.

Considerando a necessidade de trabalhos que discutam a temática no contexto pernambucano e os pontos destacados acima, esta produção busca responder à seguinte questão (central): como as construções de conhecimento sobre práticas pedagógicas antirracistas nas teses e dissertações dos

programas de pós-graduação stricto sensu de Pernambuco se articulam com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER)? Em busca de respostas para dar conta dos objetivos da pesquisa, partimos da seguinte hipótese: Nem todas as pesquisas sobre práticas pedagógicas antirracistas no âmbito das teses e dissertações de programas de pós-graduação stricto sensu se articulam ou mesmo referenciam os três princípios das DCNERER: consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e direitos; e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

Evidenciamos que esta produção tem como objetivo geral: analisar as construções de conhecimento sobre práticas pedagógicas antirracistas em articulação com os princípios da DCNERER nas teses e dissertações dos programas de pós-graduação stricto sensu em Pernambuco. E como objetivos específicos: mapear as teses e dissertações sobre práticas pedagógicas antirracistas nos programas de pós-graduação stricto sensu em Pernambuco; analisar os referenciais teóricos mobilizados nos estudos de pós-graduação (teses e dissertações) que fundamentam as construções de conhecimento sobre práticas pedagógicas antirracistas; identificar a relação desses conhecimentos construídos nas produções com os princípios das DCNERER.

Este estudo então se justifica antes de qualquer coisa pela urgência de combater o racismo no campo científico, também pela necessidade de fomentar a construção de uma equidade racial no campo da educação, como já problematizamos acima, combater a persistência das assimetrias nas relações de poder e raça presentes nas ambientes educacionais institucionalizadas é pra ontem! Além disso, cabe ressaltar a necessidade de construir um panorama abrangente sobre os conhecimentos produzidos acerca das práticas pedagógicas antirracistas no contexto pernambucano, por meio da compilação e análise da relação da construção do conceito com o que preconiza as DCNERER.

Num segundo momento, esta produção poderá servir de referencial teórico que se some à formação inicial e continuada de professores(as), gestores(as) e demais membros da comunidade escolar, orientando-os(as) na adoção e/ou aprimoramento de uma práxis pedagógica comprometida com o antirracismo e a diversidade racial no ambiente escolar. Uma prática

pedagógica que não produza ou reproduza desigualdades raciais; comprometida com a desconstrução de estereótipos e com a positivação das relações étnico-raciais que se dão entre os diferentes grupos raciais.

Por fim, esta pesquisa se respalda na carência de revisão dos currículos dos programas dos cursos de formação de professores(as), reconhecendo a gravidade presente na invisibilidade de perspectivas teóricas não hegemônicas, apoando a barbárie do epistemicídio. Considerando os aspectos anteriormente apresentados, é possível constatar um cenário educacional que ainda enfrenta desafios significativos na promoção da equidade racial, essa pesquisa faz-se necessária tanto no âmbito social, quanto científico.

Ao contribuir com a construção do conhecimento sobre práticas pedagógicas antirracistas em diálogo com os princípios da DCNERER no cenário pernambucano, esta pesquisa não apenas pode fortalecer e pluralizar a base teórica e prática dessas abordagens, mas também pode fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas mais efetivas que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e equânime. Dessa forma, este estudo se apresenta como um golpe ao racismo, ao eurocentrismo, ao etnocentrismo, ao epistemicídio e a colonialidade do saber, ao passo que também visibiliza as percepções sobre práticas pedagógicas antirracistas advindas das pesquisas de teses e dissertações produzidas no cenário pernambucano.

As motivações pessoais e acadêmicas que impulsionaram esta pesquisa são diversas e profundamente enraizadas em experiências vividas e observações críticas do contexto educacional. Pessoalmente, ressalto a vivência direta e indireta com o racismo em suas mais diferentes facetas: pessoal, recreativo, coletivo, ambiental, institucional e estrutural. Nomeio estas, pois destas consigo lembrar os episódios que vivi ao longo de três décadas de existência. Essas experiências me sensibilizaram para a urgência de combater o racismo, e me insiro no combate a partir da discussão científica sobre práticas pedagógicas antirracistas. Parafraseando Sueli Carneiro (2005) a memória ancestral é marcada por opressão racial e resistência. Esses elementos são um alicerce fundamental e fator de impulsionamento para que eu crie o interesse de pesquisar sobre práticas pedagógicas antirracistas, já que as considero uma forma de resistir e ao mesmo tempo transformar a realidade que impactou meus

ascendentes e certamente impactará meus descendentes.

O racismo e o eurocentrismo tiraram de meus ancestrais a oportunidade de passar adiante seus saberes e suas percepções de mundo. Assim, escrevo também pensando em fazer valer o direito conquistado com sangue por estes(as); e ao valorizar essa memória, posso assumir publicamente o compromisso político de construir narrativas e práticas pedagógicas antirracistas que promovam a positivação das relações étnico-raciais e a emancipação social de populações socialmente subalternizadas.

Além disso, noto que minha trajetória pessoal é marcada por processos de padronização e disciplinarização, via práticas educativas e pedagógicas homogeneizantes em igrejas evangélicas e nos ambientes educacionais institucionalizados que transitei durante meu processo de escolarização, ambientes esses (re)produziam discriminações de gênero e raça. Escrevo, pois, pela necessidade de me posicionar e tensionar as práticas pedagógicas que tentam reiteradamente homogeneizar os sujeitos e suas experiências, ao passo que excluem os insurgentes.

Em se tratando da minha motivação acadêmica para a construção deste trabalho, trago influências na escolha do tema da minha experiência enquanto aluno do curso noturno de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Durante minha formação inicial, pude observar que houveram breves discussões em poucas disciplinas que abordavam conteúdos transversais relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais e/ou racismo, menos ainda sobre o conceito de práticas pedagógicas antirracistas ou os princípios das DCNERER.

Nesse cenário, grande parte das (poucas) discussões eram suscitadas e protagonizadas por estudantes negros(as) e os(as) indígenas que ocupavam o espaço da UFPE, estes(as) geralmente faziam parte de movimentos negros, indígenas e estudantis. E se as discussões sobre ERER/Práticas Pedagógicas Antirracistas que se davam de forma transversalizada nas disciplinas já eram escassas, mais ainda a oportunidade de dedicar-se ao tema em disciplinas/conteúdos que as abordassem de forma específica.

Esse breve relato experiencial aponta para uma omissão nos conteúdos curriculares, a qual também é registrada, em contextos educacionais diversos, nos estudos de Souza, Reis e Menezes (2013); Reis, Oliveira e Silva (2018); e

(Reis, Silva e Silva; 2023). A lacuna acima citada culmina na permanência do *status quo* do eurocentrismo, assinalada por Reis, Silva e Almeida (2020) e na manutenção da história única, refletida por Adichie (2018) e Pinheiro (2021); essa omissão impacta diretamente na construção de nova perspectivas epistemológicas e na construção de saberes necessários para fazer emergir práticas pedagógicas antirracistas nos estudantes e profissionais de educação em processo de formação inicial.

Embora a ausência de conteúdos que instrumentalizassem as práticas pedagógicas para o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais nos ambientes educacionais tenha representado uma deficiência em minha formação inicial, tal lacuna também despertou uma curiosidade inicial, que posteriormente evoluiu para uma investigação epistemológica. Essa transição foi motivada pela necessidade de compreender a razão da escassez de estudos sobre práticas pedagógicas antirracistas produzidos e difundidos pelas populações negras e indígenas.

Ainda no que se refere à experiência na graduação em Pedagogia tive a oportunidade de participar da comissão organizadora do “I Encontro de Docentes que trabalham Temáticas Étnico-Raciais na UFPE”, iniciativa encabeçada pelo Núcleo de Políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais (Núcleo ERER) da UFPE em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação e Pró-Reitoria de Pós-Graduação, no ano de 2021. Durante o desenvolvimento da atividade, a partir dos relatos foi possível perceber que os componentes curriculares optativos que tratavam a temática na UFPE foram construídos por docentes pesquisadores(as)/ativistas de movimentos sociais, que assumiam a postura antirracista no desenvolvimento de suas práxis sociais e pedagógicas enquanto compromisso ético e político.

Ao assumirem a responsabilidade de abordar e problematizar as relações étnico-raciais em suas aulas, esses(as) profissionais contribuem para o preenchimento de uma lacuna na formação de futuros(as) docentes que precisarão responder pedagogicamente as demandas da lei n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 – que além da obrigatoriedade da história e cultura africana e afrobrasileira nos currículos, essa última acrescenta a temática indígena – em seu exercício profissional, seja na condição de professores(as) ou gestores(as).

Outro alerta que me serviu de constatação para a necessidade de seguir

pesquisando sobre práticas pedagógicas antirracistas, foram as pesquisas de Santiago, Silva e Silva (2010) e Reis e Silva (2021) quando apontam a pouquidade de pesquisas de temática étnico-racial no âmbito das teses e dissertações na pós-graduação e a carências de outras epistemologias que confrontassem as narrativas e perspectivas eurocêntricas na construção do conhecimento, a partir disso reafirmo aqui a necessidade de pesquisar sobre esta temática.

Em se tratando da base teórica utilizada nesta produção, não nos guiaremos por uma teoria específica, entretanto, mobilizaremos aqui as lentes teóricas de autoras e autores que discutem o campo da Educação das Relações Étnico-Raciais. Para abordar o tema das Práticas Pedagógicas, trabalharemos com as perspectivas de João Francisco de Souza e Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, que tecem análises críticas sobre a prática pedagógica e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.

Para Souza (2009) a prática pedagógica envolve a participação de todos os membros da comunidade escolar, portanto, não é isolada. Devendo envolver gestores(as), docentes, funcionários(as) e discentes, destacando a importância da colaboração para criar um ambiente de aprendizado eficaz e inclusivo. Essa prática ocorre dentro de um contexto institucional, sendo influenciada pelas normas, valores e cultura da escola, onde a estrutura organizacional desempenha um papel crucial na condução da educação. Nessa direção, a prática pedagógica é vista como um esforço conjunto, onde as experiências e saberes de todas as pessoas envolvidas se entrelaçam para formar um todo.

Também dialogaremos com a perspectiva de Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, que entende a prática pedagógica como um processo dinâmico e reflexivo que vai além da mera aplicação de técnicas ou métodos de ensino. Franco (2016) define prática pedagógica como uma práxis que se entrelaça com as realidades culturais, sociais e subjetivas dos(as) professores(as) e alunos(as). Franco enfatiza que as práticas pedagógicas devem ser organizadas em torno de intencionalidades previamente estabelecidas, permitindo um diálogo contínuo entre teoria e prática.

No que diz respeito à Erer, utilizaremos a definição exposta nas DCNERER e o conceito cunhado por Reis, Silva e Silva (2023), bem como as discussões de estudiosos(as) como: Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga,

Eliane dos Santos Cavalleiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Esses(as) autores(as) oferecem uma fundamentação teórica robusta que discute a importância de uma educação que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial, além de abordar as desigualdades históricas que permeiam o sistema educacional brasileiro. Suas obras serão essenciais para embasar a análise das práticas educativas que promovem a inclusão e o respeito às identidades raciais.

Em se tratando das Práticas Pedagógicas Antirracistas, também nos debruçaremos sobre as perspectivas de Nilma Lino Gomes, Eliane dos Santos Cavalleiro, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, além de incluir as contribuições de Claudilene Maria da Silva e Flávia Rodrigues Lima da Rocha. Esses autores discutem estratégias e metodologias que visam combater o racismo e promover uma educação antirracista, enfatizando a necessidade de uma formação docente que prepare profissionais para lidar com a diversidade e as relações étnico-raciais de maneira crítica e reflexiva.

Esta pesquisa adota uma abordagem qualquantitativa que segundo Gatti (2004, p.26) contribui para “desmistificar representações, preconceitos, “achômetros”, sobre fenômenos educacionais, construídos apenas a partir do senso comum do cotidiano, ou do marketing”. Se classifica de natureza básica e com relação aos objetivos, enquanto descritiva. Quanto a metodologia empregada é de caráter bibliográfico, centrada na análise de publicações acadêmicas que abordam a temática. As fontes primárias da pesquisa consistem em teses e dissertações provenientes de instituições de ensino superior de Pernambuco, acessadas por meio de uma ampla gama de bancos de dados e repositórios institucionais.

O levantamento bibliográfico gerou 179 resultados colhidos a partir de 15 (quinze) bancos de dados, a saber: Banco de Teses e Dissertações da CAPES; Portal de Periódicos da CAPES; Revista ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(a)); Google Acadêmico; Scielo; Anais do GT 21 (Educação e Relações Étnico-Raciais) da ANPED; Anais de COPENE (Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as)); Re却itórios institucionais da UFRPE (Universidade Federal Rural de Pernambuco); Re却itório institucional da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco); Re却itório institucional da UPE (Universidade de Pernambuco); Re却itório

institucional da UFAPE (Universidade Federal do Agreste de Pernambuco); Repositório institucional da UNIVASF (Universidade Federal do Vale do São Francisco); Repositório institucional da UNICAP (Universidade Católica de Pernambuco); Repositório institucional do IFPE (Instituto Federal de Pernambuco); Repositório institucional do IFSertão Pernambucano. Mas só analisaremos 08 (oito) bancos de dados, um total de 85 produções.

A análise dos dados coletados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin, que permite a identificação de padrões, temas e categorias emergentes nos textos analisados. Essa abordagem metodológica possibilitará a compreensão das perspectivas teóricas que fundamentam as práticas pedagógicas antirracistas no ensino superior pernambucano, bem como a análise da relação entre essas perspectivas e os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER).

Por fim, apresentamos a seguir a estrutura da dissertação. Na introdução apresentamos a problematização, as motivações pessoais e acadêmicas desta pesquisa, a questão central, os objetivos (geral e específicos), a hipótese do trabalho, e resumidamente: a base teórica e a metodologia. No primeiro capítulo, intitulado “Práticas Pedagógicas Antirracistas: mobilizando conhecimentos” aprofundaremos nossas reflexões sobre as práticas pedagógicas antirracistas, destacando sua relevância no contexto educacional em Pernambuco.

Dividimos o primeiro capítulo em três seções que abordarão aspectos e teorias fundamentais para a compreensão desse tema. Na primeira seção, intitulada “Mobilizando a construção de conhecimento sobre Práticas Pedagógicas Antirracistas em Programas de Pós-Graduação de Pernambuco” intencionaremos abordar a ERER, e as questões relacionadas a presença da diversidade racial nos processos educativos e práticas pedagógicas. Na segunda seção, “Mobilizando conhecimentos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Antirracismo na Educação”, exploraremos algumas perspectivas sobre o conceito de Práticas Pedagógicas Antirracistas em sua articulação com os princípios da DCNERER. Na terceira e última seção, “Práticas Pedagógicas Antirracistas e princípios da DCNERER: mobilizando conhecimentos” explicaremos a metodologia da pesquisa com maiores detalhes

e informações, trazendo as justificativas de cada opção metodológica feita para execução da pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado “Práticas Pedagógicas Antirracistas: conhecimentos construídos no contexto educacional de Pernambuco”, iniciaremos a construção das análises, lançando olhares e inferências para as teses e dissertações do ensino superior em Pernambuco que abordam práticas pedagógicas antirracistas, buscando identificar os conceitos teóricos utilizados para conceituar essas práticas e sua relação com o que preconiza as DCNERER. A fim de atender os objetivos específicos desta pesquisa dividimos esse capítulo em três seções.

Na primeira seção “Mapeamento das Teses e Dissertações em Pernambuco” realizaremos uma cartografia¹ abrangente das teses e dissertações defendidas nas instituições de ensino superior em Pernambuco relacionadas ao tema das práticas pedagógicas antirracistas, a fim de compreender a amplitude e o panorama atual dessas produções acadêmicas na região.

Posteriormente, na segunda seção “Análise dos principais referenciais teóricos mobilizados pelos(as) pesquisadores(as) de instituições pernambucanas” apresentaremos algumas classificações de perspectivas teóricas utilizadas por pesquisadores(as) de instituições pernambucanas para conceituar o objeto desta investigação (práticas pedagógicas antirracistas). na terceira e última seção “Relação entre as percepções Teóricas com os Princípios das DCNERER” investigaremos a relação dos entendimentos teóricos sobre Práticas pedagógicas encontrados nas teses e dissertações com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER).

Nas “Considerações Finais”, apresentaremos as conclusões e reflexões obtidas durante o processo da pesquisa. Aqui, focaremos em três elementos principais: a síntese dos principais achados da pesquisa, apontando lacuna e contribuições identificadas ao longo da pesquisa; as reflexões sobre as perspectivas teóricas utilizadas para discutir as práticas pedagógicas antirracistas no contexto educacional da pós-graduação em Pernambuco, e as

¹ Utilizamos o termo “cartografia” nesta produção como sinônimo para o termo “mapeamento”.

propostas para futuras pesquisas relacionadas ao tema.

Nas referências bibliográficas apresentaremos uma lista de produções bibliográficas mobilizadas ao longo desta pesquisa. As referências aqui listadas foram primordiais para dar embasamento teórico ao estudo e subsidiar às análises e discussões aqui construídas. As mesmas estão organizadas de acordo com as normas de citação adotadas pela ABNT NBR 10520, seguindo as regras de formatação para livros, artigos, teses, dissertações, entre outros tipos de documentos utilizados como fontes de informação.

1. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS: MOBILIZANDO CONHECIMENTOS

É comum o pensamento de que a luta por uma escola democrática é suficiente para garantir a igualdade de tratamento a todos/as. Essa crença é um grande equívoco. Em alguns momentos, as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças. Partir do pressuposto de que os sujeitos presentes na escola são todos iguais e, por isso possuem uma uniformidade de aprendizagem, de culturas e de experiências, e os que não se identificam com esse padrão uniforme são defasados, especiais e lentos, é incorrer em uma postura que, ao desqualificar uma referência, reproduz uma dominação. (Gomes, 2001, p.86)

O pensamento da Nilma Lino Gomes nos traz um certo espanto quando lemos que a escola democrática é insuficiente para trazer uma igualdade para todas as pessoas. Mas ao continuar a leitura da citação tecida pela autora é possível perceber como de fato a discriminação e a segregação podem se fazer presente mesmo em práticas educativas, diria ainda, práticas pedagógicas que evocam uma pretensa “igualdade” de tratamento entre todas as pessoas. No fragmento de texto acima, Gomes (2001) alerta sobre os perigos da homogeneização dos sujeitos envolvidos nessas práticas, trazendo o risco de desconsiderar a diversidade desses atores e atrizes sociopolíticos.

Todas as pessoas têm as suas especificidades no que diz respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, motivações para aprender, condição cognitiva, singularidades socioemocionais, contextos socioculturais, sem mencionar os talentos e interesses pessoais de cada indivíduo. Práticas educativas – sejam elas pedagógicas, curriculares, docentes, discentes ou cognoscentes – homogeneizantes podem impor limites, ao passo que lhes falta flexibilidade e criatividade para abranger a diversidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Considerando que os processos educativos no território brasileiro desde os primórdios têm sido gestados a partir de uma perspectiva eurocêntrica, a homogeneização que Gomes (2001) aponta tende a priorizar a cultura e a história do Brasil a partir desta perspectiva, e esse movimento tem impactado a produção das identidades de sujeitos negros, indígenas, ciganos e quilombolas no ambiente escolar como Gomes (2000; 2007; 2011; 2012) e Carneiro (2005)

têm apontado em suas produções. Embora a autora tenha dedicado seus estudos as especificidades da população negra, não impede inferir que esse mesmo fenômeno se reverbera sobre outras identidades raciais como explicitamos acima.

Mas, ainda antes de adentrarmos na problematização sobre práticas pedagógicas antirracistas, esboçaremos aqui uma breve problematização acerca do conceito de Práticas Pedagógicas, a partir das perspectivas do Souza (2009) e da Franco (2016). Consideramos a importância de estabelecer uma base sólida sobre esse conceito e suas concepções antes de adentrar especificamente no contexto antirracista. Ao entendermos as práticas pedagógicas de forma geral, podemos contextualizar de maneira mais eficiente as práticas pedagógicas antirracistas, entendendo como elas se diferenciam e contribuem para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

Para isso, dialogaremos num primeiro momento com a perspectiva de Souza (2009), que entende a prática pedagógica como uma ação formativa que é intencional, coletiva e institucional. Nessa abordagem, o autor enfatiza que a prática pedagógica não se limita à simples transmissão de informações, mas sim ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e valores nos alunos, promovendo um aprendizado significativo. As ações pedagógicas são planejadas com objetivos claros, refletindo a intencionalidade dos(as) profissionais da educação em alcançar resultados específicos no processo de ensino-aprendizagem, ajustando suas práticas conforme necessário.

Além disso, a prática pedagógica envolve a participação de todos os membros da comunidade escolar, incluindo gestores(as), docentes, funcionários(as) e discentes, destacando a importância da colaboração para criar um ambiente de aprendizado eficaz e inclusivo. Essa prática ocorre dentro de um contexto institucional, sendo influenciada pelas normas, valores e cultura da escola, onde a estrutura organizacional desempenha um papel crucial na condução da educação.

Para Souza (2009) as práticas de cada sujeito na comunidade escolar não são isoladas; elas se inter-relacionam e se influenciam mutuamente, o que é essencial para a construção de uma prática pedagógica coesa e integrada. Assim, a prática pedagógica é vista como um esforço conjunto, onde as experiências e saberes de todos os envolvidos se entrelaçam para formar um

todo.

Ainda nessa categoria também dialogaremos com a perspectiva de Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (2016), que entende a prática pedagógica como um processo dinâmico e reflexivo que vai além da mera aplicação de técnicas ou métodos de ensino. Ela a define como uma práxis que se entrelaça com as realidades culturais, sociais e subjetivas dos(as) professores(as) e discentes. Franco (2016) enfatiza que as práticas pedagógicas devem ser organizadas em torno de intencionalidades previamente estabelecidas, permitindo um diálogo contínuo entre teoria e prática.

A autora critica abordagens normativas e lineares, defendendo que a prática pedagógica deve ser crítica e dialética, possibilitando a construção coletiva de saberes e experiências. Assim, a prática pedagógica é vista como um campo de construção de conhecimento, essencial para a formação de professores(as) que atuem de maneira consciente e transformadora em suas realidades. Em suma, para Franco, a prática pedagógica é um espaço de reflexão e ação que visa a formação de sujeitos críticos e ativos na sociedade.

Souza (2009) então afirma ser a prática pedagógica

[...] uma ação social coletiva, realizada institucionalmente, que se conforma na prática docente, na prática discente, na prática gestora e na prática epistemológica e/ou gnosiológica com intencionalidades explícitas, assumidas coletivamente, permeadas por afetos (amores e ódios). (2009, p.35)

Destacamos ainda que as práticas pedagógicas se constroem com propósito formativo arquitetado ou rascunhado; cotidianamente direcionada e direcionadora do fazer docente; no espaço selecionado; na correlação entre temporalidade, sujeitos e os elementos pedagógicos envolvidos na sua elaboração. Coberta de intencionalidades e reflexões (individuais e coletivas), a práxis pedagógica é um campo educativo atravessado por tensões e contradições entre sujeitos, teorias e práticas. São as complexas relações entre esses elementos que direcionam e produzem usos e sentidos para a prática educacional institucionalizada. Conscientes destes atravessamentos, (re)afirmamos a natureza complexa do objeto.

Tratar sobre práticas pedagógica num contexto geral já envolve um conjunto de fatores e elementos que em sua relação complexificam o objeto, entretanto, tratar de práticas pedagógicas com viés antirracista envolve somar

ao debate outras complexidades e fenômenos históricos, o principal deles é o racismo. Para Nilma Lino Gomes um processo educativo que assim se configura

acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. (Gomes, 2012, p.105)

Flávia Rocha (2022) pensa as Práticas Pedagógicas Antirracistas como uma constituição de “práticas de combate a ideia de inferioridade/superioridade dos indivíduos ou de grupos raciais e étnicos”. Para esta autora o desmantelamento desta hierarquia racial desemboca na “compreensão integral do sujeito e no qual a diversidade humana seja formal e substantivamente respeitada e valorizada.” Os apontamentos de Rocha nos dão subsídios para entender a importância de refletirmos criticamente sobre a branquitude e os padrões eurocêntricos presentes nas práticas pedagógicas e no currículo educacional.

Nessa direção, compreendemos que construir conhecimentos sobre práticas pedagógicas antirracistas traz consigo princípios democráticos de inclusão e emancipação dos sujeitos, elementos tão necessários para a construção de uma sociedade equânime. Buscar a igualdade não significa tornar todos(as) iguais, mas a garantia que todos(as) tenham as mesmas oportunidades e direitos, apesar de suas diferenças. A padronização, por outro lado, busca eliminar as diferenças, o que é o oposto da valorização da diversidade, como já nos apontara Nilma Lino Gomes (2001), nessa direção Candau (2012) também reflete que a “igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização”.

A falta de atenção a essas nuances que indicam a Gomes (2001) e a Candau (2012) podem fomentar a desigualdade, com base na homogeneidade. Somos seres singulares, portanto, diferentes nas vivências sociais, elaborações subjetivas e produções de usos e sentidos das experiências que nos atravessam cotidianamente. Nesse sentido, negritamos aqui que diferença, traz relação com heterogeneidade e não com desigualdade.

É também a partir dessas constatações que se vê a necessidade de

práticas pedagógicas antirracistas que se traduzam em abordagens institucionalizadas que estejam para além da inclusão de conteúdos e vivências pedagógicas em datas pontuais; implementadas de forma superficial, despreparada, descomprometida e esvaziada de sentido. Muito pelo contrário, essas práticas precisam ser institucionalizadas de forma transversal, qualificada, repletas de sentido e comprometimento ético e político. Buscando assim uma ressignificação do currículo para valorizar a diversidade epistemológica, a potencialização e (re)contextualização das experiências educacionais de pessoas negras, indígenas, ciganas e quilombolas no cenário educacional.

Nessa perspectiva, construir práticas pedagógicas antirracistas é educar para as relações étnico-raciais; é ensinar os sujeitos a viverem em contexto de sociodiversidade, é capacitá-los(as) para construção de outros olhares e narrativas, para além das lentes e discursos eurocêntricos (hegemônicos). Para Reis e Silva (2021, p.22): “Questionar a hegemonia da perspectiva eurocêntrica não é negá-la, trata-se de reconhecer que tal forma de produção do conhecimento não é a única”. Num país sociodiverso como o Brasil, existem outras cosmovisões e compreensões educacionais, de modo que o currículo escolar também precisa incorporá-las, sob pena de perpetuar a exclusão.

As Práticas Pedagógicas Antirracistas são um conjunto de abordagens e estratégias educacionais que visam combater o racismo e promover a igualdade racial no ambiente escolar. Essas práticas se fundamentam na compreensão de que a educação não é um espaço neutro, mas sim um campo de luta onde se reproduzem e contestam relações de poder e desigualdade. No contexto brasileiro, onde a herança colonial e a estrutura social ainda perpetuam a discriminação racial, a implementação de práticas pedagógicas antirracistas se torna essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Essas práticas se caracterizam por uma abordagem crítica e reflexiva, que busca desconstruir estereótipos e preconceitos raciais, promovendo a valorização da diversidade étnico-racial. Elas envolvem a inclusão de conteúdos que abordem a história e a cultura de povos afro-brasileiros, indígenas e outras populações raciais minorizadas, contribuindo para uma formação mais plural e representativa. Além disso, as práticas pedagógicas antirracistas incentivam a participação ativa de estudantes, promovendo um ambiente de diálogo e respeito mútuo.

A formação continuada de professores(as) é um aspecto crucial para a efetividade dessas práticas. Professores e professoras devem ser capacitados(as) para reconhecer e enfrentar o racismo, tanto em suas próprias práticas quanto nas dinâmicas escolares. Isso implica em uma reavaliação das estruturas curriculares, que muitas vezes são eurocentradas e desconsideram a riqueza cultural e histórica das populações marginalizadas.

As práticas pedagógicas antirracistas também devem se estender para além dos muros da escola, envolvendo grupos de pesquisa sobre a temática e os movimentos sociais (sobretudo, o movimento negro, indígena, cigano e quilombola), como aponta Brasil (2004), promovendo assim a confluência de ações que visem a inclusão e a equidade social. Iniciativas como essas são parte de um movimento mais amplo de luta contra a opressão e a desigualdade, que busca não apenas a transformação do ambiente escolar, mas também de toda a sociedade à medida que nos articulamos e mobilizamos socialmente para deflagrar um processo de conscientização coletiva.

Em suma, as Práticas Pedagógicas Antirracistas são fundamentais para a construção de um ambiente educacional que respeite e valorize a diversidade, promovendo a igualdade racial e contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. A adoção dessas práticas é um passo importante na luta contra o racismo e na promoção de uma educação que realmente atenda às necessidades de todas as pessoas envolvidas no processo educativo, sem invisibilizar/marginalizar sua origem étnica ou racial.

Compreendemos que a implementação de Práticas Pedagógicas Antirracistas, voltadas para o combate ao racismo e a promoção da igualdade racial, se concretiza através de um conjunto diversificado de estratégias e abordagens. Tais práticas têm como objetivo central a transformação da cultura racista que afeta as ambiências educacionais e as relações sociais que se dão entre sujeitos sociopolíticos de diferentes raças/etnias.

Do conjunto de abordagens e estratégias, negritamos a importância da educação racialmente crítica, referenciada por Glass (2012), como uma abordagem pedagógica orientada para a promoção do pensamento analítico a aprofundado sobre as estruturas sociohistóricas, políticas, culturais e econômicas que moldam a sociedade. No contexto das práticas pedagógicas antirracistas, essa abordagem é mais do que necessária para questionar, corrigir

e até desconstruir narrativas eurocêntricas, que frequentemente dominam os processos de ensino que acontecem nos ambientes educacionais, marginalizando as contribuições das populações negra, indígena, cigana e quilombola, apagando suas identidades culturais e políticas, ao passo que sorrateiramente alienam suas contribuições em todas as áreas do conhecimento como aponta Pinheiro (2021).

Essas narrativas eurocêntricas apresentam a história e a cultura sob uma lente que valoriza a herança europeia, ignorando ou distorcendo as heranças, experiências e contribuições das populações negra, indígena, cigana e quilombola, como aponta Rocha (2022). A educação crítica, portanto, implica em reverter esse movimento excluente, promovendo a inclusão de conteúdos que abordem a história, a cultura e as lutas de grupos raciais marginalizados. Isso pode incluir a exploração de temas como a resistência cultural de escravizados(as), as tradições indígenas e africanas; bem como as contribuições destes para a formação da sociedade brasileira.

Ao incluir esses conteúdos no currículo, os (as) atores e atrizes sociopolíticos(as) da educação ajudam os(as) estudantes a reconhecer e valorizar a diversidade cultural, permitindo que eles(as) compreendam a complexidade da sociedade em que vivem. Essa valorização da diversidade não apenas enriquece o aprendizado, mas também promove um senso de identidade e pertencimento entre os(as) discentes de diferentes origens étnicas e raciais. Ensinando-os(as) a questionar as narrativas dominantes e a refletir sobre as injustiças históricas e contemporâneas que afetam grupos raciais marginalizados. Isso os(as) capacita a se tornarem cidadãos(ãs) mais conscientes e engajados(as), aptos(as) a problematizar as perspectivas limitantes e equivocadas advindas dos estereótipos; e consequentemente combater a discriminação e o racismo.

Sobre os estereótipos, desconstruí-los é um processo que nos parece intrínseco as práticas pedagógicas antirracistas, que emergem no intuito de desafiar e desmantelar as ideias reducionistas e por vezes negativas que a branquitude construiu e veiculou sobre os grupos raciais negros e indígenas. Estereótipos esses que também incluem generalizações sobre os modos de ser e se comportar, as habilidades, características e os valores dos indivíduos com base em sua raça ou etnia, levando a preconceitos e discriminações.

Ao promover discussões abertas sobre temas como raça, identidade e discriminação, os(as) professores(as) criam um espaço seguro onde os(as) alunos(as) podem expressar suas opiniões, fazer perguntas e explorar suas próprias crenças. Esse diálogo é auspicioso, pois permite que os(as) discentes confrontem e refletam sobre as ideias preconcebidas que podem ter absorvido ao longo de suas vidas, muitas vezes sem questionar sua validade.

Essas práticas incentivam os(as) alunos(as) a pensar criticamente sobre as representações de diferentes grupos na mídia, na história e na cultura popular, ajudando-os a perceber como esses estereótipos são construídos e perpetuados. Ao entenderem que essas generalizações não refletem a realidade complexa e diversificada dos indivíduos, os(as) estudantes podem desenvolver uma visão mais empática e informada sobre as diferenças raciais e étnicas.

Além disso, ao desconstruir estereótipos, os(as) profissionais da educação ajudam a promover um ambiente de respeito e inclusão, onde todos(as) os(as) alunos(as) se sentem valorizados(as) e reconhecidos(as) por suas identidades únicas. Isso não apenas contribui para a formação de uma cultura escolar mais positiva, mas também prepara os(as) discentes para serem cidadãos(ãs) críticos(as) e conscientes em uma sociedade plural, onde a diversidade deve ser celebrada e respeitada.

Valorização da Diversidade é um princípio central nas práticas pedagógicas antirracistas, que busca criar um ambiente escolar inclusivo e respeitoso, onde todas as identidades étnico-raciais são reconhecidas e celebradas. Essa valorização é fundamental para combater a discriminação e promover a igualdade, permitindo que todos os alunos se sintam pertencentes e valorizados em sua individualidade.

Uma das maneiras de promover essa valorização é através da utilização de materiais didáticos que refletem a pluralidade cultural. Isso significa que os(as) professores(as) devem selecionar livros, vídeos, imagens e outros recursos que representem a diversidade étnico-racial da sociedade. Esses materiais devem incluir vozes e experiências de grupos historicamente marginalizados, como afro-brasileiros, indígenas, e outras minorias, que muitas vezes são sub-representados ou retratados de maneira estereotipada nos currículos tradicionais.

Além disso, um ambiente escolar que valoriza a diversidade étnico-racial

contribui para a construção de uma cultura de respeito e inclusão. Quando os(as) alunos(as) veem suas identidades e histórias refletidas nos materiais didáticos e nas práticas escolares, eles se sentem mais motivados e engajados no processo de aprendizagem. Isso também ajuda a combater a alienação e a exclusão que muitos(as) discentes de grupos marginalizados podem sentir em contextos educacionais que não reconhecem suas realidades.

Ao integrar esses conteúdos no ensino, os(as) professores(as) ajudam os(as) alunos(as) a desenvolver uma compreensão mais ampla e rica da sociedade, permitindo que eles reconheçam a importância das contribuições de diferentes grupos para a cultura e a história. Isso não apenas enriquece o aprendizado, mas também promove o respeito e a empatia entre os(as) alunos(as), ao expô-los a diferentes perspectivas e experiências de vida, daí a necessidade de processos formativos com esses profissionais pedagógicos que lidam no dia a dia com a diversidade de saberes, aprendizagens e identidades.

Formação de professores(as): este é um aspecto importante para a implementação eficaz de práticas pedagógicas antirracistas nas escolas. A capacitação contínua de professores e professoras não apenas os prepara para reconhecer e enfrentar o racismo, mas também os ajuda a desenvolver uma consciência crítica sobre suas próprias crenças e preconceitos, que podem influenciar suas práticas de ensino. Para que os(as) profissionais de educação possam efetivamente combater o racismo, é essencial que sejam capazes de identificar suas manifestações no ambiente escolar, reconhecendo comportamentos, atitudes e conteúdos que perpetuam estereótipos raciais ou que marginalizam grupos étnicos. A formação contínua oferece ferramentas e conhecimentos que capacitam os(as) professores(as) a perceber essas dinâmicas e a agir de maneira proativa para combatê-las.

Outrossim, a formação de professores(as) envolve um processo de autorreflexão, onde os(as) professores(as) são incentivados a examinar suas próprias crenças, valores e preconceitos. Essa introspecção é fundamental, pois muitos professores(as) podem não estar cientes de como suas experiências pessoais e sociais moldam suas percepções e interações com alunos de diferentes origens. Ao confrontar e desafiar esses preconceitos, os professores(as) podem se tornar mais empáticos e sensíveis às necessidades de todos os alunos.

A capacitação contínua também deve incluir a formação em metodologias de ensino que promovam a inclusão e a equidade. Isso pode envolver a aprendizagem de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, como a utilização de materiais didáticos representativos, a promoção de discussões sobre temas étnico-raciais e a implementação de atividades que incentivem a colaboração e o respeito mútuo entre os alunos. Essas metodologias ajudam a criar um ambiente de aprendizagem mais justo e acolhedor, onde todos os alunos se sentem valorizados e respeitados.

Além de habilidades pedagógicas, a formação de professores(as) deve focar no desenvolvimento de competências sociais, como a empatia, a escuta ativa e a capacidade de mediar conflitos. Essas habilidades são essenciais para que os professores(as) possam lidar com situações de discriminação ou preconceito que possam surgir no ambiente escolar, promovendo um clima de respeito e inclusão. Em resumo, a formação contínua de professores(as) é fundamental para equipá-los com as ferramentas necessárias para identificar e enfrentar o racismo em suas práticas. Ao refletir sobre suas próprias crenças e adotar metodologias inclusivas, os professores(as) podem contribuir para a construção de um ambiente escolar mais equitativo e respeitoso, onde todos os alunos têm a oportunidade de aprender e prosperar.

Ambiente Inclusivo: Um ambiente inclusivo é fundamental para a promoção de práticas antirracistas nas escolas, pois visa garantir que todos os alunos, independentemente de sua origem étnica ou racial, se sintam acolhidos e seguros. Isso significa que a escola deve ser um espaço onde a diversidade é celebrada e respeitada, e onde cada aluno é reconhecido como um indivíduo único, com suas próprias experiências e contribuições.

Para criar esse ambiente, é essencial promover um clima de respeito e empatia. Isso envolve educar os alunos sobre a importância da diversidade e da inclusão, ajudando-os a entender e valorizar as diferenças entre eles. Atividades que incentivam a colaboração, o diálogo e a troca de experiências podem ser implementadas, permitindo que os alunos compartilhem suas histórias e aprendam uns com os outros.

Além disso, é importante que os professores(as) estejam atentos às dinâmicas de poder e às relações sociais dentro da sala de aula. Eles devem estar preparados para intervir em situações de discriminação ou preconceito,

garantindo que todos os alunos se sintam seguros para expressar suas opiniões e sentimentos. Isso pode incluir a criação de regras claras contra comportamentos discriminatórios e a promoção de um ambiente onde a escuta ativa é valorizada.

Um ambiente escolar inclusivo também deve refletir a diversidade em seu currículo e em seus materiais didáticos. Isso significa incluir histórias, culturas e perspectivas de diferentes grupos étnicos e raciais, ajudando todos os alunos a se verem representados e valorizados no processo de aprendizagem. Ao fazer isso, a escola não apenas combate ao racismo, mas também enriquece a experiência educacional de todos os alunos, promovendo uma compreensão mais ampla e profunda do mundo em que vivem.

Participação ativa dos (as) estudantes: A participação ativa dos (as) alunos (as) é um componente essencial das práticas pedagógicas antirracistas, pois envolve os (as) estudantes de maneira significativa nas discussões sobre raça, desigualdade e justiça social. Essa abordagem não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também empodera os (as) alunos (as), permitindo que se tornem protagonistas de suas próprias histórias e agentes de mudança em suas comunidades.

Quando os (as) alunos (as) são incentivados a participar ativamente de discussões sobre temas relacionados à raça e à desigualdade, eles têm a oportunidade de expressar suas opiniões, compartilhar experiências pessoais e ouvir diferentes perspectivas. Isso cria um ambiente de diálogo aberto, onde as vozes de todos os alunos são valorizadas e respeitadas. Essa troca de ideias não apenas aumenta a conscientização sobre questões raciais, mas também promove a empatia e a compreensão entre os alunos, ajudando a desconstruir estereótipos e preconceitos.

Além disso, ao se envolverem em discussões sobre desigualdades, os(as) alunos(as) desenvolvem habilidades críticas de pensamento e análise. Eles(as) aprendem a questionar narrativas dominantes, a identificar injustiças e a refletir sobre o impacto do racismo em suas vidas e em suas comunidades. Essa capacidade de análise crítica é fundamental para que estes(as) possam entender as complexidades das questões sociais e se posicionar de maneira informada e consciente.

O empoderamento dos(as) estudantes também se manifesta na sua

capacidade de se tornarem agentes de mudança. Para melhor explicarmos o uso do termo “empoderamento” empregado aqui, tomamos emprestadas a conceituação dada pela Academia Brasileira de Letras² que afirma ser o processo de tomada de consciência de suas qualidades, capacidades e competências, tendo ainda relação com a superação parcial ou total de uma condição de dependência ou marginalização. Ao se sentirem ouvidos(as) e valorizados(as), os(as) estudantes ficam mais disponíveis para se envolver em ações que promovam a justiça social, tanto dentro da escola quanto em suas comunidades. Isso pode incluir a organização de eventos, campanhas de conscientização, ou a participação em projetos que visem combater a discriminação e promover a igualdade racial.

Além disso, a participação ativa dos alunos(as) em discussões sobre raça e desigualdade os prepara para serem cidadãos(as) engajados(as) e responsáveis. Eles(as) aprendem a importância de se posicionar contra injustiças e a lutar por um mundo mais equitativo. Essa formação não apenas beneficia os(as) discentes individualmente, mas também contribui para a construção de comunidades mais justas e inclusivas.

Ações Comunitárias: As ações comunitárias são uma extensão fundamental das práticas antirracistas que se iniciam no ambiente escolar, pois reconhecem que a luta contra o racismo e a promoção da equidade social não se limitam apenas às paredes da escola, mas devem se integrar à vida da comunidade como um todo. Essas ações podem incluir a promoção de eventos, projetos e parcerias que visem a inclusão e a justiça social, contribuindo para uma conscientização mais ampla sobre questões raciais.

Promover eventos comunitários, como palestras, workshops, festivais culturais e debates, é uma maneira eficaz de envolver a comunidade em discussões sobre racismo e desigualdade. Esses eventos podem servir como plataformas para educar os participantes sobre a história e a cultura de diferentes grupos étnicos, além de abordar as realidades contemporâneas do racismo. Ao trazer especialistas, ativistas e membros da comunidade para compartilhar suas experiências e conhecimentos, esses eventos ajudam a criar um espaço de aprendizado e reflexão coletiva.

² Ver mais em <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/empoderamento>

Os projetos comunitários também desempenham um papel crucial na promoção da inclusão e da equidade social. Isso pode incluir iniciativas que visem melhorar o acesso a recursos educacionais, culturais e sociais para grupos marginalizados. Por exemplo, programas de tutoria, oficinas de arte, ou atividades esportivas podem ser organizados para envolver jovens de diferentes origens étnicas e raciais, promovendo a interação e a construção de laços entre eles. Essas iniciativas não apenas ajudam a combater a exclusão, mas também fortalecem a coesão social e a solidariedade na comunidade.

As parcerias com organizações locais, como ONGs, grupos comunitários e instituições culturais, são essenciais para ampliar o alcance das ações antirracistas. Essas colaborações podem trazer recursos adicionais, expertise e uma rede de apoio que potencializa os esforços para promover a inclusão e a equidade. Trabalhar em conjunto com diferentes setores da comunidade permite que as ações antirracistas sejam mais eficazes e sustentáveis, criando um impacto duradouro.

Além disso, ao envolver a comunidade em ações antirracistas, cria-se um senso de responsabilidade compartilhada. Os membros da comunidade são encorajados a se mobilizar em prol da igualdade, reconhecendo que todos têm um papel a desempenhar na luta contra o racismo. Isso pode levar a um aumento da conscientização sobre as injustiças raciais e a promoção de um ambiente mais acolhedor e inclusivo para todos.

Reflexão e Ação: essa expressão no contexto das práticas pedagógicas antirracistas destaca a importância de um processo contínuo de análise crítica e intervenção prática para combater o racismo nas escolas e na sociedade. Essa abordagem envolve duas dimensões interligadas: a reflexão crítica e a ação efetiva. A reflexão crítica como apontado acima é o primeiro passo para entender e desmantelar as estruturas sociais que perpetuam o racismo. Isso implica em analisar profundamente as políticas educacionais, os currículos e as práticas escolares existentes.

Os(as) professores(as) são incentivados a questionar como essas estruturas podem estar contribuindo para a exclusão e a marginalização de determinados grupos raciais e étnicos. Por exemplo, ao revisar o currículo escolar, é fundamental identificar quais narrativas e histórias estão sendo contadas e quais estão sendo silenciadas. Muitas vezes, os currículos

tradicionalis enfatizam a história e a cultura de grupos dominantes, enquanto as contribuições de grupos marginalizados, como afro-brasileiros e indígenas, são minimizadas ou ignoradas. A reflexão crítica permite que professores(as) reconheçam essas lacunas e busquem formas de integrar uma perspectiva mais inclusiva e representativa.

Além disso, a análise das políticas educacionais é crucial. Isso envolve examinar como diretrizes e leis, como a Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, estão sendo implementadas. A reflexão crítica ajuda a identificar barreiras e desafios que podem estar impedindo a efetividade dessas políticas, bem como a necessidade de ajustes e melhorias.

Após a reflexão crítica, a ação se torna essencial. Isso significa que os professores(as) devem não apenas identificar problemas, mas também implementar mudanças concretas em suas práticas pedagógicas. Isso pode incluir a adoção de metodologias que promovam a diversidade e a inclusão, a utilização de materiais didáticos que representem adequadamente diferentes culturas e a criação de um ambiente escolar que valorize todas as identidades. As ações podem se manifestar de várias formas, como a promoção de debates sobre questões raciais, a realização de projetos interdisciplinares que explorem a diversidade cultural ou a implementação de atividades que incentivem a empatia e o respeito entre os alunos. Além disso, é importante que os professores(as) se envolvam em formação continuada para aprimorar suas habilidades e conhecimentos sobre educação antirracista, como aponta Brasil (2004).

A combinação de reflexão e ação cria um ciclo benéfico, ao passo que a reflexão crítica (in)forma as ações, e as ações, por sua vez, geram novas reflexões. Esse processo contínuo é necessário para a construção de uma educação mais justa e equitativa, que não apenas reconheça, mas ativamente combata as desigualdades raciais. Nas seções abaixo discutiremos, respectivamente, a Educação das Relações Étnico-Raciais em seus usos e sentidos e a necessidade de implementação de uma educação antirracista para superação do fenômeno do racismo na educação brasileira que atinge populações minorizadas socialmente.

Também abordaremos aqui as possíveis relações entre o que preconiza

as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e os conceitos teóricos utilizados nas teses e dissertações de programas de pós-graduações em Instituições de Ensino Superior Públicas de Pernambuco para conceituar as Práticas Pedagógicas Antirracistas. Implementar práticas pedagógicas antirracistas a partir do diálogo com esse documento (DCNERER) é imprimir um esforço significativo para a superação das injustiças e desigualdades raciais que permeiam a estrutura do nosso país.

1.1. Mobilizando a construção de conhecimento sobre Práticas Pedagógicas Antirracistas em Programas de Pós-Graduação de Pernambuco

Para esta pesquisa, optamos por desenvolver uma investigação com abordagem qualquantitativa, de natureza descritiva, do tipo bibliográfica. Essa escolha metodológica se justifica pela complexidade do fenômeno estudado e pela necessidade de uma compreensão aprofundada das práticas pedagógicas antirracistas no contexto educacional pernambucano. Como afirma Gatti (2004), a pesquisa qualquantitativa desmistifica representações e preconceitos, bem como achômetros criados a partir do senso comum sobre os fenômenos educacionais. Importante destacar ainda que essa abordagem contribui para fortalecer os argumentos e constituir indicadores importantes nas análises qualitativas, reforçando as conclusões obtidas (Grácio e Garruti, 2005; Gil, 1999).

A pesquisa bibliográfica, segundo Lima e Mioto (2007), não deve ser confundida com revisão de literatura ou revisão bibliográfica, pois vai além de uma simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas. Ela implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório. Como as autoras ressaltam, "trabalhar com a pesquisa bibliográfica significa realizar um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico, e que isso exige vigilância epistemológica" (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38).

No contexto desta investigação, que se insere nas pesquisas educacionais sobre construções de conhecimentos sobre práticas pedagógicas antirracistas no ensino superior pernambucano, a escolha pela pesquisa bibliográfica é justificada por diversos fatores. Primeiramente, essa metodologia permite uma compreensão mais profunda das diferentes dinâmicas em torno da construção deste objeto, considerando as experiências e percepções de pesquisadores(as) da pós-graduação strictu sensu registadas em produções acadêmicas.

A pesquisa bibliográfica, conforme destacam Lima e Mioto (2007), tem sido utilizada com grande frequência em estudos exploratórios ou descritivos, casos em que o objeto de estudo proposto é pouco estudado, tornando difícil a formulação de hipóteses precisas e operacionalizáveis. A sua indicação para esses estudos relaciona-se ao fato de a aproximação com o objeto ser dada a partir de fontes bibliográficas. Portanto, "a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto" (GIL, 1994 apud LIMA; MIOTO, 2007, p. 40). Considerando que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica se mostra pertinente e vantajosa para o estudo da construção de conhecimentos sobre práticas pedagógicas antirracistas, permitindo-nos analisar produções acadêmicas que abordam essa temática no contexto pernambucano.

Como já apontara Santiago, Silva, e Silva (2010) as pesquisas que tratam as temáticas que envolvem a educação das relações étnico-raciais (erer) são recentes nos programas de pós-graduação. Para esta pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico abrangente em quinze bancos de dados distintos, com o intuito de compreender melhor o objeto e definir os passos da investigação, além de ampliar as possibilidades teórico-metodológicas ao longo do seu desenvolvimento. Essa etapa inicial foi fundamental para situar a pesquisa dentro do contexto acadêmico existente e identificar as lacunas que poderiam ser exploradas, a partir daí identificou-se

um quantitativo pequeno de produções que tratassem sobre o objeto de estudo “Práticas Pedagógicas Antirracistas” e desses poucos encontrados, uma quantidade ainda menor citava diretamente os princípios das DCNERER. Os bancos de dados consultados incluíram o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, que oferece uma vasta coleção de trabalhos acadêmicos, e o Portal de Periódicos da CAPES, que disponibiliza acesso a uma ampla gama de revistas científicas.

Além disso, foram consultadas publicações relevantes como a Revista ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)) de Qualis A4, os anais do GT 21 (Educação e Relações Étnico-Raciais) da ANPEd e os anais do Copene (Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as)), que se tratam de bancos bibliográficos muito específicos, pois representam uma ruptura epistemológica com o pensamento eurocêntrico e colonial que historicamente dominou as narrativas acadêmicas. Estes bancos de dados não apenas desafiam as estruturas tradicionais de conhecimento, mas também se posicionam como movimentos intelectuais que coincidem fortemente com o epistemicídio da população socialmente minorizada, sobretudo, a população negra e indígena.

Considera-se de extrema importância demarcar politicamente o lugar de pesquisa da Revista ABPN (Qualis A4), publicação que promove e divulga estudos que valorizam as experiências, saberes e vozes de indivíduos e comunidades historicamente silenciadas. Ao fazer isso, amplia-se o espaço necessário para a produção de conhecimento que reflete a diversidade étnico-racial do Brasil. No contexto desta pesquisa de pós-graduação, que se baseia na análise de teses e dissertações, é relevante ressaltar que a Revista ABPN, juntamente com o GT 21 da ANPEd, extrapolam o âmbito geográfico da pesquisa e não são específicos de produções bibliográficas que serão utilizadas (teses e dissertações), entretanto, consideramos pertinente a consulta a esses bancos para auxiliar na construção do conhecimento e embasamento dos argumentos apresentados. O “Google Acadêmico” e o Scielo também foram utilizados. Na mesma intenção, consulta de artigos e estudos que abordam práticas pedagógicas antirracistas, contribuindo para a construção de um referencial teórico sólido.

Os repositórios institucionais das universidades pernambucanas, como a UFRPE (Universidade Federal Rural de Pernambuco), UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), UPE (Universidade de Pernambuco), UFAPE (Universidade Federal do Agreste de Pernambuco), UNIVASF (Universidade Federal do Vale do São Francisco), UNICAP (Universidade Católica de Pernambuco), IFPE (Instituto Federal de Pernambuco) e IFSertão Pernambucano, também foram explorados. Esses repositórios foram fontes necessárias de teses e dissertações que abordam a temática das práticas pedagógicas antirracistas, permitindo uma análise mais contextualizada e específica das realidades educacionais locais.

Para este levantamento, realizamos uma busca utilizando cinco descritores/termo rastreadores: práticas docentes antirracistas, práticas curriculares antirracistas, práticas de ensino antirracistas, práticas pedagógicas antirracistas e práticas educativas antirracistas. No entanto, é importante ressaltar que, apesar dessa variedade de descritores, a análise de dados concentrou-se especificamente nos resultados do descritor "práticas pedagógicas antirracistas". Essa decisão foi tomada após a leitura flutuante inicial, quando observamos que os autores utilizam os termos rastreadores (práticas docentes, curriculares, de ensino, pedagógicas e educativas antirracistas) de forma intercambiável, como se fossem sinônimos, conforme também aponta a produção de Dayana Silva (2023). Esta constatação foi fundamental para a delimitação do corpus da pesquisa, levando-nos a focar especificamente no descritor "práticas pedagógicas antirracistas" para garantir maior coerência e consistência na análise.

Abaixo o quadro 1 que apresenta os dados encontrados durante o levantamento bibliográfico realizado nos bancos de dados abaixo citados no ano de 2024.

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico em quinze banco de dados

| Bancos de dados | Descritores | | | | | |
|---|---------------------------------------|---|--------------------------------------|--|---|-----------|
| | Prática(s) docente(s) antirracista(s) | Prática(s) curricular(es) antirracista(s) | Prática(s) de ensino antirracista(s) | Prática(s) pedagógica(s) antirracista(s) | Prática(s) educativa(s) antirracista(s) | Total |
| Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES | 03 | 01 | 01 | 42 | 01 | 48 |

| | | | | | | |
|--|-----------|-----------|-----------|------------|-----------|------------|
| Portal de Periódicos da CAPES | 02 | - | - | 16 | 02 | 20 |
| Revista ABPN | 03 | - | 02 | 08 | 03 | 16 |
| Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTB) | 3 | 2 | 3 | 31 | 12 | 51 |
| Anais COPENE Nacional | 17 | 01 | 05 | 28 | 09 | 60 |
| Scielo | - | - | - | 03 | - | 03 |
| Anais do GT 21 – ANPED | 01 | 02 | 03 | 05 | 05 | 16 |
| RI UFPE | 10 | 02 | 04 | 09 | 05 | 30 |
| RI UFRPE | 05 | - | 05 | 01 | 01 | 12 |
| Biblioteca digital de Teses e dissertações (UFRPE e UFAPE) | - | - | - | 01 | - | 1 |
| RI UNIVASF | - | - | - | - | - | - |
| RI IFPE | 1 | - | - | - | - | 1 |
| RI UPE | - | - | - | - | - | - |
| RI IF Sertão Pernambucano | - | - | - | - | - | - |
| Biblioteca digital de Teses e dissertações da UNICAP | - | - | - | - | - | - |
| TOTAL | 45 | 08 | 23 | 144 | 38 | 258 |

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

A análise do levantamento bibliográfico realizado a partir desses cinco descritores/termos rastreadores revela dados significativos sobre a produção acadêmica neste campo. No total, foram identificados 258 registros distribuídos entre os diferentes descritores e bancos de dados pesquisados. O descritor "Prática(s) pedagógica(s) antirracista(s)" apresenta expressiva predominância, com 144 registros, representando 55,81% do total, o que evidencia sua maior utilização na literatura acadêmica e justifica nossa escolha de foco. Em seguida, aparece o descritor "Prática(s) docente(s) antirracista(s)" com 46 registros (17,83% do total), "Prática(s) educativa(s) antirracista(s)" com 38 registros (14,73%), "Prática(s) de ensino antirracista(s)" com 23 registros (8,91%) e, por fim, "Prática(s) curricular(es) antirracista(s)" com apenas 8 registros (3,10%), sendo este o menos frequente entre os termos pesquisados.

Quanto à distribuição por bancos de dados, os Anais COPENE Nacional concentram o maior volume de registros, totalizando 66 ocorrências (25,58% do total). Neste repositório, a distribuição entre os descritores mostra que 28 registros (42,42%) correspondem a "Prática(s) pedagógica(s) antirracista(s)", 17

registros (25,76%) a "Prática(s) docente(s) antirracista(s)", 15 registros (22,73%) a "Prática(s) educativa(s) antirracista(s)", 5 registros (7,58%) a "Prática(s) de ensino antirracista(s)" e apenas 1 registro (1,52%) a "Prática(s) curricular(es) antirracista(s)".

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) aparece em segundo lugar com 51 registros (19,77% do total), seguida pelo Catálogo de Teses e Dissertações CAPES com 48 registros (18,60% do total). No Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, há uma concentração ainda mais expressiva do descritor "Prática(s) pedagógica(s) antirracista(s)", com 42 registros (87,50%), enquanto os demais descritores apresentam números significativamente menores.

O Repositório Institucional da UFPE (RI UFPE) apresenta 35 registros (13,57% do total), com uma distribuição mais equilibrada entre os descritores. O Portal de Periódicos da CAPES contribui com 25 registros (9,69% do total), sendo 16 registros (64,00%) para "Prática(s) pedagógica(s) antirracista(s)". A Revista ABPN e os Anais do GT 21 da ANPEd apresentam, cada um, 16 registros (6,20% do total), enquanto a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFRPE contribui com 12 registros (4,65% do total).

É importante destacar que alguns repositórios institucionais, como RI UFAPE e RI UNIVASF, apresentam apenas 1 registro cada (0,39% do total), ambos relacionados exclusivamente ao descritor "Prática(s) pedagógica(s) antirracista(s)". Mais significativo ainda é que cinco repositórios institucionais não apresentaram nenhum registro para os descritores pesquisados: RI IFPE, RI UPE, RI IF Sertão, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UPE e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNICAP. Podendo indicar a possibilidade de um problema no buscador dos sites dessas IES, ou ainda, a não existência de trabalhos a partir desses termos rastreadores.

Esta análise quantitativa evidencia a predominância do termo "práticas pedagógicas antirracistas" na literatura acadêmica, representando mais da metade de todos os registros encontrados (55,81%). Também revela a concentração de estudos sobre práticas antirracistas em determinados bancos de dados, com os Anais COPENE Nacional, a BD TD e o Catálogo de Teses e Dissertações CAPES reunindo 63,95% de todos os registros identificados. A significativa diferença numérica entre os descritores corrobora nossa observação

inicial de que os termos são frequentemente utilizados de forma intercambiável na literatura, com clara preferência pelo descritor "práticas pedagógicas antirracistas", justificando assim nossa escolha metodológica de concentrar a análise neste descritor específico.

Em se tratando da amostragem, esta foi cuidadosamente delineada para garantir a relevância da análise proposta. Optou-se por concentrar a investigação nas teses e dissertações disponíveis nos bancos de dados acima citados. Essa escolha se justifica pela especificidade dos trabalhos de pós-graduação, que se constituem numa fonte valiosa de informações no campo acadêmico, pois são produções resultantes de pesquisas aprofundadas e embasadas em fundamentos teóricos consistentes. Como destacam Lima e Mioto (2007), a escolha dos documentos não é um processo aleatório, mas se dá em função de alguns propósitos, ideias ou hipóteses.

A amostragem, portanto, foi composta por um conjunto de produções acadêmicas que foram selecionadas com base em critérios específicos, como: a pertinência ao tema da pesquisa (práticas pedagógicas antirracistas) e localização geográfica (produções bibliográficas pernambucanas). Essa estratégia permitiu mapear com precisão as contribuições existentes. Considerando os critérios de inclusão: teses e dissertações de instituições de ensino superior pernambucanas, buscamos em todos os sites e repositórios de instituições de ensino superior públicas de Pernambuco e também na UNICAP, que é comunitária, considerando sua tradição no contexto pernambucano. Após a aplicação desses critérios, obtivemos um corpus de 10 trabalhos para análise.

É importante mencionar que só localizamos trabalhos no repositório ATTENA da UFPE e no BDTD da UFRPE. Todos os outros bancos de dados não retornaram resultados à pesquisa a partir do termo rastreador "práticas pedagógicas antirracistas". Entretanto, não foi possível determinar se a ausência de resultados se deve à inexistência dessa temática nas teses e dissertações dessas instituições ou a questões técnicas dos sites, pois também tentou-se localizar resultados usando outros termos rastreadores mais genéricos como "prática pedagógica" e "prática", entretanto, seguimos sem obter resultados. É importante destacar que, dos trabalhos localizados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Scielo e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, que são bancos de dados nacionais, apenas 1 dos trabalhos

listados era de uma instituição pernambucana, sendo ele: Educação infantil e relações étnico-raciais: desafios e possibilidades de práticas pedagógicas antirracistas (Lima, 2022). E curiosamente este, também foi o único trabalho encontrado no banco de dados da UFRPE.

Para a análise dos dados coletados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), que se constitui como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (BARDIN, 1977, p. 42). Esta técnica foi escolhida por sua capacidade de permitir a compreensão dos conteúdos manifestos e latentes presentes nos documentos analisados, possibilitando uma interpretação mais profunda e rigorosa dos dados.

Como destacam Lima e Mioto (2007), na pesquisa bibliográfica, três aspectos devem merecer atenção especial por parte do investigador: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise. No desenvolvimento da pesquisa bibliográfica por meio da análise de conteúdo, é fundamental que o pesquisador realize um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico, o que exige vigilância epistemológica. O processo de análise de conteúdo, seguindo os pressupostos de Bardin (2016), foi organizado em três etapas fundamentais.

A primeira etapa, a pré-análise, consistiu na organização do material a ser analisado, com o objetivo de torná-lo operacional e sistematizar as ideias iniciais. Realizamos uma leitura flutuante dos documentos selecionados, que permitiu o primeiro contato com os textos e a formulação de hipóteses preliminares. Durante esta etapa, observamos que os autores utilizam os termos rastreadores (práticas docentes, curriculares, de ensino, pedagógicas e educativas antirracistas) de forma intercambiável, como se fossem sinônimos, conforme também aponta a produção de Dayana Silva (2023).

Esta constatação foi fundamental para a delimitação do corpus da pesquisa, levando-nos a focar especificamente no descritor "práticas pedagógicas antirracistas" para garantir maior coerência e consistência na

análise. Conforme as regras apresentadas por Bardin (1977) para a constituição do corpus, inicialmente realizamos uma busca ampla em quinze bancos de dados, que resultou em 258 registros. Entretanto, a aplicação rigorosa dos critérios de inclusão e exclusão — como a seleção de dissertações e teses produzidas por instituições públicas de ensino superior pernambucanas e a exclusão de trabalhos como TCCs, artigos, e resenhas — afunilou esse número para um total de 10 trabalhos. Dessa forma, embora a pesquisa tenha partido de um universo amplo, trabalhamos com uma amostra rigorosamente selecionada, representativa e homogênea, atendendo à regra da exaustividade, pois todos os trabalhos que cumpriam os critérios foram considerados; à regra da representatividade, já que a amostra reflete o universo definido pelos critérios; à regra da homogeneidade, garantida pela padronização dos tipos de documentos analisados; e à regra da pertinência, assegurando a adequação dos documentos ao objetivo da investigação. A seguir, apresentaremos um quadro detalhado com os trabalhos que compõem este corpus analisado.

Quadro 2 – Teses e dissertações selecionadas para compor o corpus analítico

| Nº | Autor | Título | Ano | Tipo | Programa / Curso |
|----|-----------------------------------|---|------|------------------------|------------------------------------|
| 1 | ADELINO, Cícero Severino | Abordagem do racismo nas práticas docentes em escola do campo nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise pós-colonial | 2022 | Dissertação (Mestrado) | Mestrado em Educação |
| 2 | CARVALHO, Daniele Maria Soares de | Professoras negras e docência: práticas de valorização do pertencimento étnico-racial no espaço escolar | 2023 | Dissertação (Mestrado) | Mestrado em Educação |
| 3 | SILVA, Dayana Maria da | O projeto político-pedagógico da escola e sua interface com a formação continuada de professores e suas práticas, numa perspectiva antirracista | 2023 | Dissertação (Mestrado) | Mestrado em Educação Contemporânea |
| 4 | FILHO, Edmilton | Políticas de educação das relações étnico-raciais em cursos de formação na área da saúde: como se encontra esta relação? | 2023 | Tese (Doutorado) | Doutorado em Educação |
| 5 | SILVA, Eunice Pereira da | Geperges Audre Lorde e processos emancipatórios: professoras e o | 2021 | Dissertação (Mestrado) | Mestrado em Educação Contemporânea |

| | | | | | |
|----|--|--|------|------------------------|---|
| | | enfrentamento do racismo em espaços escolares | | | |
| 6 | LIMA, Fernanda Alencar | Educação infantil e relações étnico-raciais: desafios e possibilidades de práticas pedagógicas antirracistas | 2022 | Dissertação (Mestrado) | Mestrado em Educação, Culturas e Identidades |
| 7 | NASCIMENTO, Irene Kessia das Mercês do | Histórias do povo negro contadas na escola | 2021 | Dissertação (Mestrado) | Mestrado em Educação |
| 8 | CARVALHO, José Emerson Máximo de | Educação das relações étnico-raciais e documentação narrativa: por uma memória das práticas docentes | 2021 | Dissertação (Mestrado) | Mestrado em Ensino de História |
| 9 | SANTOS, Joseilda Aparecida da Silva | Educação das relações étnico-raciais no ensino de matemática: percepções de professores de matemática no contexto de uma escola pública do município de Triunfo-PE | 2023 | Dissertação (Mestrado) | Mestrado em Educação em Ciências e Matemática |
| 10 | FERREIRA, Michele Guerreiro | Educação das relações étnico-raciais e prática curricular de enfrentamento do racismo na UNILAB | 2023 | Tese (Doutorado) | Doutorado em Educação |

Fonte: elaborado pelo autor, (2025).

A segunda etapa, a exploração do material, consistiu na codificação, decomposição e enumeração do material, com base em regras previamente formuladas. Realizamos uma leitura aprofundada dos 10 trabalhos selecionados, identificando as unidades de registro (palavras-chave, frases ou parágrafos significativos) e as unidades de contexto (segmentos mais amplos que permitem compreender o significado das unidades de registro). A codificação envolveu a transformação dos dados brutos em unidades que permitiram uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo, facilitando a posterior categorização. Conforme Bardin (1977, p. 104), "a Unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas". Em nossa pesquisa, optamos pelo tema como unidade de registro, por ser uma afirmação sobre determinado assunto que envolve "não apenas componentes racionais, mas também ideológicos, afetivos e emocionais" (FRANCO, 2008, p. 43). Já a unidade de contexto, apontada por Franco (2008) como o "pano de fundo" que fornece significado às unidades de análise, foi

determinada seguindo os critérios de custo e pertinência. Como explica Bardin (1977, p. 108), "é evidente que uma unidade de contexto alargado exige uma releitura do meio, mais vasta. Por outro lado, existe uma dimensão ótima, ao nível do sentido: se a unidade de contexto for demasiado pequena ou demasiado grande, já não se encontra adaptada".

A terceira etapa, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, consistiu no tratamento dos resultados brutos de maneira a serem significativos e válidos. Realizamos operações estatísticas simples (como percentuais) e mais complexas (como análise fatorial), permitindo estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos que condensam e destacam as informações fornecidas pela análise. A partir desses resultados, procedemos à inferência e interpretação, buscando o que se esconde sob a aparente realidade, o que significam verdadeiramente os discursos enunciados e quais são suas condições de produção. Nesta fase, como aponta Bardin (1977, p. 101), "não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas". Buscamos estabelecer um quadro que marcava a frequência de cada um dos eixos temáticos constituídos, procurando perceber quando cada um dos trabalhos analisados fazia alguma menção a determinado tema. Essa abordagem nos permitiu identificar recorrências e padrões significativos nos dados. O esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira (GODOY, 1995).

A análise categorial, que é uma das técnicas da análise de conteúdo, foi utilizada para classificar os elementos em categorias temáticas, agrupando-os de acordo com suas características comuns. Este processo envolveu o inventário (isolamento dos elementos) e a classificação (organização dos elementos), permitindo a emergência de categorias que refletem os aspectos mais relevantes das práticas pedagógicas antirracistas presentes nos trabalhos analisados. Durante o processo de categorização, seguimos os princípios de exclusão mútua (cada elemento não pode existir em mais de uma divisão), homogeneidade (um único princípio de classificação deve governar a organização), pertinência (adaptação ao material de análise e ao quadro teórico), objetividade e fidelidade (definição clara das variáveis), e produtividade

(fornecimento de resultados férteis). O processo de categorização temática dos três princípios das DCNERER, a partir da análise de conteúdo de Bardin, resultou numa sistematização cuidadosa das manifestações discursivas presentes nas dez produções acadêmicas analisadas, orientadas pela identificação de temas e palavras-chave que expressassem a articulação com cada princípio. Inicialmente, realizou-se uma leitura flutuante e exploratória do material, conduzindo à extração preliminar de elementos significativos relativos a cada princípio. Para o Princípio 1, "CONSCIÊNCIA POLÍTICA E HISTÓRICA DA DIVERSIDADE", identificaram-se palavras e temas que evidenciavam discussões sobre desigualdade, direitos humanos, narrativas históricas e reconhecimento da diversidade étnico-racial, resultando na formação de cinco categorias representativas: "Igualdade básica da pessoa humana e respeito aos direitos"; "Compreensão da diversidade étnico-racial e suas histórias próprias na formação histórica social brasileira"; "Valorização das histórias dos povos africanos e dos afro-brasileiros visando sua dignidade e coexistência"; "Superação da indiferença e injustiça contra grupos historicamente marginalizados"; e "Construção de uma educação antirracista e pluralista, com protagonismo dos sujeitos sociais e diversidade de narrativas".

Para o Princípio 2, "FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS", a análise privilegiou temas ligados à afirmação identitária, combate a estereótipos, valorização cultural e reconhecimento de direitos, organizados em quatro categorias: "Valorização da Identidade e Estética Negra"; "Ancestralidade e Cultura Afro-brasileira"; "Práticas Pedagógicas Antirracistas e Autonomia Docente"; "Construção do Pertencimento e Autoestima Étnico-Racial" e "Desconstrução do Racismo e Estereótipos na Escola". Finalmente, para o Princípio 3, "AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES", foram identificados temas relacionados a práticas pedagógicas concretas, intervenções educacionais e estratégias de enfrentamento ao racismo, resultando em sete categorias: "Integração da Experiência de Vida no Processo Educativo"; "Análise Crítica e Revisão dos Materiais Didáticos"; "Promoção de Relações Étnico-Raciais Positivas e Gestão de Conflitos"; "Valorização das Manifestações Culturais de Matriz Africana"; "Educação Patrimonial Afro-Brasileira"; "Construção Coletiva e Participativa da Identidade Nacional Plural" e "Participação Comunitária e do Movimento Negro".

nos Projetos Pedagógicos". Este processo de categorização permitiu uma análise sistemática e rigorosa das manifestações dos princípios das DCNERER nas produções acadêmicas estudadas, possibilitando identificar padrões, tendências e lacunas na abordagem das práticas pedagógicas antirracistas no contexto pernambucano. A metodologia empregada garantiu não apenas a identificação das categorias, mas também a compreensão de como elas se articulam nos diferentes trabalhos analisados, propiciando uma visão abrangente do tema. Ao adotar a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico, conforme destacam Lima e Mioto (2007), realizamos um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico, o que demandou reiteradamente uma observância epistemológica. Esse rigor metodológico foi essencial para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos, permitindo uma contribuição significativa para o campo de estudos das práticas pedagógicas antirracistas.

1.2. Mobilizando conhecimentos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Antirracismo na Educação

A principal responsabilidade no âmbito da educação consiste em empreender esforços para repensar os conteúdos e métodos de ensino nas escolas públicas e privadas, especialmente no que diz respeito às questões relacionadas às populações raciais negra e indígena. É indubitável que o campo da educação apresenta profundas marcas de racismo, podendo ser considerada, inclusive, um veículo de disseminação da ideologia branca (Rocha, 1998, p. 56).

A afirmação de José Geraldo da Rocha de que a educação é marcada por "sequelas profundas de racismo" encontra respaldo nas pesquisas de Cavalleiro (2005), que evidenciam a persistência de práticas racistas no sistema educacional brasileiro. Essa constatação exige um repensar urgente do campo educacional, e consequentemente das práticas pedagógicas. De modo que omitir-se desse processo implica em seguir reproduzindo a visão eurocêntrica/colonial no sistema educacional, a educação intencionalmente: contribui na sonegação das contribuições das populações negras e indígenas para a formação da sociedade brasileira; fomenta a ausência de representatividade positiva das populações negras, indígenas, quilombolas e

ciganas; e favorece a solidificação de estereótipos que geram narrativas limitadas, preconceituosas, desiguais e discriminatórias que limitam a compreensão da riqueza da diversidade cultural brasileira.

Uma outra afirmação do Rocha (1998) aponta ser a educação um "veículo de comunicação da ideologia branca", pode até parecer uma hipérbole, mas pesquisas como as de Cruz (2005) e Castro e Miguel (2019) comprovam que os livros didáticos, os materiais de ensino e as atividades em sala de aula não apresentam negros e negras como protagonistas de suas próprias histórias, sequer da história oficial, deixando vestígios que a educação, muitas vezes, serve de condutor para reforçar e disseminar uma perspectiva eurocêntrica, que marginaliza as contribuições dos povos negros, indígenas, ciganos e quilombolas.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) É crucial destacar a necessidade urgente de reavaliar tanto o conteúdo educacional quanto as metodologias de ensino nas escolas, tanto públicas quanto privadas, em relação às questões que envolvem a comunidade negra e indígena. A frase "a grande tarefa no campo da educação" sugere que é fundamental que profissionais da educação e instituições educativas se empenhem em encontrar novos caminhos e métodos que abordem de forma crítica e inclusiva as realidades e as histórias da população negra.

Combater o racismo estrutural nas múltiplas ambientes sociais tem sido uma reivindicação histórica dos movimentos sociais negros e indígenas que seguem na luta para tirar da invisibilidade as diversas contribuições dos povos africanos, afrodiáspóricos e originários para a formação do Brasil. Caducos/as dessa realidade problemática e impiedosa, porém, esperançosos/as do potencial transformador dos processos educativos, pois, é também no espaço educacional que refletimos criticamente sobre a realidade e construímos coletivamente alternativas para mudanças e intervenções sociais desejadas.

Educação é um direito social previsto e garantido na Constituição Federal de 1988, traduzido e integralizado em outros documentos (complementares) do nosso ordenamento jurídico, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB (n. 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (n. 10.172/2001), entre outros. Para Gomes (2007) a educação de modo geral é um

processo constituinte da experiência das pessoas humanas, por isso se faz presente em toda e qualquer sociedade e que a escolarização, de maneira específica, é um dos recortes do processo educativo que acontece de maneira mais ampliada. É a partir destes e de outros instrumentos jurídicos e políticos que o currículo oficial é produzido, orientando assim, a prática pedagógica de profissionais da educação.

Em se tratando da especificidade da ERER, destacamos aqui a Resolução CNE/CP 01/2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este documento, homologado em 2004, estabelece um marco referencial que orienta a prática pedagógica em relação às questões étnico-raciais, sendo essencial para a implementação de políticas educacionais que visam a inclusão e a valorização das identidades culturais. Evidenciamos que, aqui trataremos de forma equivalente os termos: práticas pedagógicas antirracistas e práticas pedagógicas em ERER

Em primeiro lugar, as diretrizes oferecem um conjunto de orientações, princípios e fundamentos que são cruciais para o planejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas. Elas promovem uma abordagem sistemática que permite aos(as) profissionais de educação integrar a temática étnico-racial em diferentes níveis e modalidades de ensino, contribuindo para a formação de um currículo que reflete a pluralidade cultural do Brasil. Essa estruturação é vital para garantir que a educação não apenas reconheça, mas também celebre a diversidade étnica e cultural presente na sociedade brasileira.

Para além disso, o documento enfatiza a necessidade de combater o racismo e as discriminações que historicamente têm marginalizado grupos étnicos, especialmente a população negra. Ao reconhecer a educação como um espaço de transformação social, as diretrizes propõem que as instituições de ensino se tornem ambientes democráticos, onde o respeito à diversidade e a promoção da equidade sejam práticas cotidianas. Essa perspectiva é fundamental para a desconstrução de mentalidades discriminatórias e para a promoção de uma cultura de respeito e valorização das diferenças.

Um outro aspecto relevante é a ênfase na formação de cidadãos críticos e conscientes. As diretrizes visam não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a formação de indivíduos capazes de interagir de maneira

respeitosa e construtiva em uma sociedade multicultural. Ao educar para a pluralidade étnico-racial, contribuímos para a construção de uma cidadania ativa, onde todos os indivíduos se sintam empoderados para reivindicar seus direitos e participar de forma efetiva na vida social e política.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais são orientações fundamentais para a promoção de uma educação que não apenas reconhece, mas também valoriza a história, a cultura e a identidade dos grupos étnicos, especialmente a população negra e indígena. Ao aliar essas diretrizes com a prática pedagógica, é possível avançar na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática, onde todas as pessoas tenham a oportunidade de expressar e valorizar sua identidade cultural. Assim, o documento se configura como um pilar essencial para a implementação de uma educação que respeite e promova as relações étnico-raciais no Brasil.

Mas, afinal o que seria a Educação das Relações Étnico-Raciais? Segundo Reis, Silva e Silva trata-se de

uma educação que promova aprendizagens para o convívio positivo entre pessoas de diversas etnias e/ou raças a partir da socialização de suas histórias e culturas, assim como da reflexão sobre a realidade social desigual em que se encontram as pessoas negras, ciganas, quilombolas e indígenas no Brasil. (2023, p.51).

Na perspectiva de Nilma Lino Gomes (2012, p.17) a Educação das Relações Étnico-Raciais

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

As citações das autorias acima oferecem diferentes ângulos para pensarmos a ERER e as práticas pedagógicas que se pretendem antirracistas, e quando digo “diferentes” não quero dizer opostos, mas sim, heterogêneos. Enquanto Reis, Silva e Silva (2023) apontam a necessidade de uma positivação nas relações e no convívio entre os(as) diferentes. Gomes (2012) aponta a necessidade de mudar as representações que foram historicamente construídas e introjetadas na mentalidade dos(as) brasileiros (as) sobre as populações minorizadas; bem como sobre as práticas educacionais, promovendo uma

descolonização do currículo, ou seja, uma ruptura com a colonialidade do saber e do poder no campo educacional.

Na direção do que conceitua e discute Gomes (2012) e Reis, Silva e Silva (2023), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana reflete ainda que “[...] não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano (indígena ou cigano, acréscimo nosso), mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (Brasil, 2004, p.8). O que significa fomentar a inclusão de todas as raças/etnias que compõem o povo brasileiro, valorizando a diversidade e as contribuições desses outros sujeitos para a construção do território que hoje chamamos de Brasil. Insistir na continuidade de uma lente etnocêntrica é perder de aprender com a complexidade que permeia a realidade do nosso país.

É sobre a reeducação das relações entre negros, indígenas, ciganos, amarelos e brancos, com vistas a “promover a educação de cidadãos(ãs) atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática” (Brasil. 2004, p.1). Educar para as relações étnico-raciais é uma prática afirmativa dos Direitos Humanos Preconceitos que deslegitimam a população negra e reforçam estereótipos negativos, manifestando-se por meio de palavras e comportamentos que, de forma velada ou explícita, revelam uma violência que expressa uma sensação de superioridade da pessoa branca em relação as outras raças, características de uma sociedade marcada por hierarquias assimétricas e desigualdades. É a realização deste processo educativo que não só garantirá a presença afirmativa dos sujeitos sociodiversos nos ambientes educacionais, bem como as suas permanências.

Ao implementar práticas pedagógicas antirracistas que reconheçam e valorizem as diferentes culturas e histórias, a educação das relações étnico-raciais não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também assegura que todos os(as) estudantes se sintam representados(as), respeitados(as) e seguros(as). Na produção “Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil”, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), reflete a Educação das Relações Étnico-Raciais enquanto um processo que visa

promover a consciência política e histórica da diversidade, fortalecer identidades e direitos, e implementar ações de combate ao racismo e a discriminações. Essa educação deve ser entendida como parte de um processo mais amplo de aprender e ensinar, que se constituiu ao longo da história do Brasil, e que busca desconstruir a ilusão da democracia racial e reconhecer a diversidade étnico-racial da população brasileira.

A afirmação acima destaca a necessidade de um processo educativo dialógico que implicará em aprendizagens mútuas, onde ambos os grupos compartilham experiências e conhecimentos, permitindo uma compreensão mais profunda das realidades e vivências do outro. Essa troca é essencial para fomentar empatia e respeito, contribuindo para a quebra de desconfianças históricas que marca as relações entre esses grupos.

Nessa direção, equidade torna-se um conceito central nesse contexto, pois reconhece que diferentes grupos podem ter necessidades e contextos distintos. Assim, a educação deve ser sensível a essas diferenças, promovendo políticas e práticas que garantam a todos os cidadãos os mesmos direitos e oportunidades de desenvolvimento. Em suma, a educação das relações étnico-raciais é um caminho para avançar na construção de uma sociedade que valoriza e respeita a diversidade, promovendo um futuro mais justo e igualitário para todas as pessoas.

A construção de uma sociedade equânime requer um esforço conjunto, onde todas as pessoas trabalham coletivamente em prol de objetivos comuns, como a promoção da igualdade de oportunidades e a luta contra a discriminação. A educação deve incentivar essa colaboração, estimulando a participação ativa de todas as pessoas na busca por uma sociedade mais inclusiva.

Para isso, busca divulgar e produzir conhecimentos que eduquem os cidadãos sobre a pluralidade étnico-racial, capacitando-os a interagir e negociar objetivos comuns que garantam o respeito aos direitos legais e a valorização da identidade. O documento também destaca que a necessidade de combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade racial não são tarefas exclusivas da escola. Mas, convém destacar que à escola tem sido atribuído o papel preponderante de contribuir para a eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados".

A superação do racismo e da discriminação na educação exige uma

transformação profunda que vá além da simples inclusão de conteúdos curriculares. Conforme Brasil (2004), é fundamental que a escola e seus professores desconstruam mentalidades racistas seculares, superem o eurocentrismo e reestruturem as relações étnico-raciais e sociais. Essa mudança implica uma desalienação dos processos pedagógicos, que não podem se limitar a discursos desvinculados da experiência de inferiorização vivida por grupos minoritários, como negros, indígenas, ciganos, quilombolas e comunidades tradicionais. É preciso reconhecer e combater as baixas classificações e os estereótipos que historicamente lhes são atribuídos nas escolas, reflexo de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

Por fim, enfatizamos que a despeito da amplitude do conceito cunhado por Reis, Silva e Silva (2023) acerca do conceito de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), aqui abordaremos de modo mais específico as temáticas que impactam as populações raciais negra e indígena construindo entendimentos a partir das produções (teses e dissertações) que trazem práticas pedagógicas antirracistas a partir das especificidades indígenas e negras.

No contexto dos povos indígenas, a hierarquia racial se manifestou através da imposição de uma prática pedagógica que visava à negação de suas identidades culturais. Os processos educacionais de catequese, liderados por missionários, buscavam “civilizar” os nativos, forçando-os a abandonar suas línguas, costumes e tradições ancestrais. Esse processo pedagógico de assimilação e subjugação facilitou a apropriação de terras e riquezas pelos colonizadores europeus (homens brancos), perpetuando uma estrutura de poder que os mantinha em posição de subalternidade, como apontado por Luciano (2007) e Nunes (2009).

No que tange a população negra, a hierarquia racial se expressou na exclusão e na precarização sistemática do acesso à educação, como analisado por Fonseca (2001) e Barros (2016). Essa exclusão foi fundamental para a manutenção do sistema escravagista, que os subordinava aos colonizadores europeus (homens brancos) e inviabilizava a capacidade de ascensão social dessa população. A ideologia racista utilizada para justificar essa exclusão educacional de pessoas negras se pautava num discurso de inferioridade, incapacidade de aprender e desempenhar atividades que demandassem conhecimento e raciocínio, como apontado por Santos (2003).

Por outro lado, a população branca se beneficiava de uma prática pedagógica que consolidava seu lugar de vantagem na estrutura social baseada na raça. Silva e Amorim (2017) ressaltam que os homens brancos podiam estudar em diversas áreas, preparando-se para cargos de liderança ou para a vida religiosa. Essa prática pedagógica, que transmitia os valores, posturas e tradições dos colonizadores, funcionava como uma ferramenta de controle social, limitando o desenvolvimento intelectual das populações negra e indígena e garantindo a manutenção do status quo da população branca, como apontado por Reis, Silva e Silva (2023).

As análises dos processos educacionais no Brasil tecidas por Fonseca (2001), Santos (2003), Luciano (2007), Nunes (2009), Barros (2016) e Silva e Amorim (2017) demonstram sua importância e centralidade na manutenção das desigualdades raciais, um legado que se inicia na etapa colonial, mas que se estende pela etapa império e república, estendendo-se até os dias atuais pelas vias da colonialidade; uma estrutura assimétrica de poder que, além de perdurar, consegue se adaptar e se modernizar, permeando várias esferas da sociedade, como política, economia, identidade, relações sociais e produção do conhecimento, como apontam Quijano (2005), Porto-Gonçalves (2005) e Reis, Silva e Almeida (2020).

Nessa esteira, os processos educacionais foram utilizadas como ferramenta para dominação e controle dos colonizados, reproduzindo as estruturas racistas de poder e as práticas pedagógicas, longe de serem neutras, atuaram como mecanismos de perpetuação da hierarquia racial. A não neutralidade da prática pedagógica se evidenciou por vias do etnocentrismo, uma percepção do mundo onde o grupo que pertencemos é considerado o centro, enquanto todos os demais são lidos, compreendidos e interpretados com base em nossos valores, modelos e definições.

Essa perspectiva etnocêntrica, ao impor os valores e modelos da cultura dos colonizadores europeus (brancos) como dominante e universal, dificulta a compreensão e o respeito à diversidade cultural, gerando afetações de estranheza, hostilidade e medo em relação às manifestações culturais distintas (africanas e indígenas). Os efeitos do etnocentrismo nas práticas pedagógicas, portanto, contribuiu para a manutenção das desigualdades raciais e para a construção de uma educação que historicamente negou o direito à identidade e

à cultura das populações negras e indígenas.

O entendimento do etnocentrismo e da não neutralidade dos processos educativos são pontos nevrálgicos para que possamos entender que por consequência o racismo se manifestava nas práticas pedagógicas vivenciadas nas ambientes educativos. Assim, é perfeitamente possível perceber que se os processos educativos desenvolvidos até então, em sua organização e concepção, eram estruturados e estruturantes do racismo, as práticas pedagógicas, que concretizavam esses mesmos processos eram por consequência, igualmente racista, pois (re)produziam essa perspectiva.

Problematizar esses aspectos, é necessário para compreender a necessidade de produção de práticas pedagógicas antirracistas que desconstruam as estruturas racistas que construíram e ainda constroem, mobilizaram e ainda mobilizam o sistema educacional brasileiro, moldando as formas de ensinar, aprender e avaliar bem como os conteúdos que compunham as experiências educativas de pessoas negras e indígenas no território que hoje chamamos de Brasil.

Nessa direção, Pinheiro (2021, p.8) destaca que “precisamos resgatar os conhecimentos que são nossos, as produções ancestrais do nosso povo”. A afirmação da autora destaca a necessidade de práticas pedagógicas antirracistas que busquem justiça e inclusão no cenário educacional, a partir do resgate das contribuições de saberes dos povos negros e indígenas, o que proporcionará uma riqueza de aprendizagens a partir da diversidade presente na cosmovisão de outros povos. Ao valorizar a diversidade e desconstruir as hierarquias epistemológicas construídas pelo eurocentrismo³, essas práticas pedagógicas antirracistas contribuem para o desenvolvimento de uma consciência racial nos atores e atrizes sociopolíticos durante o processo pedagógico, possibilitando a superação das disparidades históricas que marcam as narrativas excludentes do processo educacional brasileiro.

³ Para Quijano (2005) o eurocentrismo é uma perspectiva que prioriza a experiência europeia e sua cultura, colocando-as no centro do mundo e considerando-as superiores às demais.

1.3. Práticas Pedagógicas Antirracistas e princípios da DCNERER: mobilizando conhecimentos

Ampliando as discussões iniciadas com a promulgação da lei n.º 10.639/2003, a resolução CNE/CP n.º 01/2004 e o parecer n.º 03/2004 também dialogam com o ensino superior, chamando para responsabilidade do debate étnico-racial as instituições que ofertam essa modalidade de ensino, estabelecendo a necessidade de inclusão dessas temáticas em suas disciplinas e atividades curriculares, refletindo a diversidade étnico-racial e reconhecendo as culturas afro-brasileiras e africanas. As DCNERER enfatizam ainda a importância da formação inicial e continuada de professores(as) atentos(as) às questões de raça e etnicidade, preparando-os para promover uma educação inclusiva, pluriétnica e multicultural que celebre e acolha a diversidade e combata o racismo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) constituem um documento essencial no cenário educacional brasileiro, fundamentando-se na necessidade de implementar práticas pedagógicas voltadas ao combate do racismo e da discriminação racial. Este referencial orientador destaca a partir de seus princípios a importância de construir um currículo educacional inclusivo que preze pela diversidade cultural e histórica do Brasil, reconheça as contribuições das populações negra e indígena. As DCNERER é, nesse sentido, um direcionador para profissionais da educação e ambiências de ensino, visando aprofundar a compreensão e positivação das relações étnico-raciais dentro da sala de aula.

A partir de seus princípios orientadores, as DCNERER perspectivam uma reestruturação das práticas pedagógicas, incentivando a superação de estereótipos limitantes e pejorativos e preconceitos arraigados pelo eurocentrismo na sociedade. Ao enfatizar a urgência de uma educação antirracista, os princípios desse documento demandam que os (as) atores/atrizes sociopolíticos (as) envolvidos (as) no processo educacional reflitam criticamente sobre suas práticas e sobre a importância de promover diálogos que incluam as vozes silenciadas da história. Assim, esses sujeitos são estimulados a utilizar estes princípios como uma bússola que aponte caminhos

para a criação de um ambiente educativo democrático e equânime, onde todas as pessoas envolvidas no fazer pedagógico possam ver suas culturas, histórias e identidades refletidas de forma positiva e valorizadas.

Além disso, perspectivar uma prática pedagógica antirracista consubstanciada pelo que preconiza as DCNERER não se encerra no ensino de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana, mas se estende à necessidade de desenvolver uma consciência crítica acerca das desigualdades sociais e raciais presentes no Brasil. A promoção de práticas pedagógicas e de uma educação que valorize a diversidade étnico-racial é preciso para formar cidadãos(ãs) mais conscientes e comprometidos (as) com a luta antirracista. A partir disso é possível dizer que as práticas pedagógicas antirracistas que se orientam pelas preconizações desse documento, são promotoras de transformação social.

Sendo esta uma base legal e teórica para subsidiar as práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas nas ambientes educacionais, orientando as ações pedagógicas a partir dos seguintes princípios: consciência política e histórica da diversidade, que orienta para a desconstrução da visão eurocêntrica nos processos educacionais brasileiros, para a desconstrução do racismo e para a superação da indiferença com que é tratada a temática étnico-racial nas ambientes educacionais; fortalecimento de identidades e direitos, que conduz para afirmação das identidades raciais subalternizadas e das histórias negadas, bem como para a desmistificação de uma identidade humana universal, respeitando assim a pluralidade identitária que compõe os vários povos; e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, que orienta para atividades, abordagens e práticas que visem a erradicação do racismo e de outras discriminações, convidando todos os sujeitos envolvidos (docentes, gestores(as), estudantes, movimentos negro e grupos culturais) nas práticas pedagógicas para a transformação social (Brasil, 2004).

O primeiro princípio explicitado nas DCNERER que refletiremos aqui é a **Consciência Política e Histórica da Diversidade**, segundo Brasil (2004):

Este princípio deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;

- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;
- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitosas;
- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns, visando a uma sociedade justa. (p.18.19)

Das várias considerações feitas no princípio acima, destacaremos aqui a orientação para condução da Igualdade básica e da compreensão de que a sociedade é formada por distintos grupos raciais são as primeiras orientações que o princípio estabelece, partir dessas premissas é fundamental para entender, apesar de sermos iguais perante a lei como afirma a Constituição Federal de 1988, ainda somos distintos, e essa afirmação não é contraditória, pois como afirma Candau (2012) igualdade não é o antônimo de diferença, mas sim de desigualdades. E as nossas diferenças precisam ser celebradas e não marginalizadas.

Existe um curioso discurso que enfatiza que o respeito entre seres humanos independentemente da raça é fundamental e necessário. Convém ressaltar que embora historicamente atrelado a noções de hierarquia biológica, o termo raça será utilizado a partir de sua dimensão social e política, ressignificado por sociólogos, antropólogos, psicólogos sociais, educadores(as) e pelo Movimento Negro, conforme aponta Gomes (2010). Utilizaremos o No entanto, é basilar reconhecer que as experiências e realidades não são as mesmas para todas as raças. A raça branca em território brasileiro, tem historicamente desfrutado de privilégios sociais em muitos contextos, enquanto outras raças (índigenas e negra) têm sido vítimas de desumanização, racismo, marginalização, como aponta Brasil (2004). Este cenário evidencia a existência de disparidades significativas baseadas na raça que afetam as interações sociais e as oportunidades disponibilizadas para as diferentes populações raciais. Então não é sobre respeitar as pessoas “independente” de sua raça. É sobre respeitar

as pessoas, consciente de sua racialidade. Afinal, raça importa! E no Brasil foi e ainda é fator de exclusão social.

Dito isso, é importante deixarmos de lado um discurso genérico de respeito universal e adotarmos narrativas que considerem as complexidades das dinâmicas raciais e das desigualdades presentes na sociedade. Para darmos passos sólidos em direção a uma sociedade mais justa e inclusiva, é substancial reconhecer e abordar as disparidades existentes, promovendo a igualdade e o respeito genuíno para as raças historicamente marginalizadas, de modo a superar as injustiças e garantir como diz a lei a dignidade de todos os seres humanos, considerando sua origem étnico-racial.

Um outro princípio presente nas diretrizes é o do “Fortalecimento de Identidade e de Direitos”, Segundo Brasil (2004) este princípio deve orientar para:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
- osclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
- o combate à privação e violação de direitos;
- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;
- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais. (p.19)

Afirmar identidades, desconstruir estereótipos e estigmas; combate à violação de direitos, entre eles o acesso a uma educação de qualidade é o que preconiza este princípio. Apontando para a inevitabilidade de rompermos com narrativas e abordagens racistas (eurocêntricas) que marginalizaram e vulnerabilizaram as populações negras e indígenas historicamente, narrativas estas introjetadas no imaginário social das pessoas, via processos educacionais e práticas pedagógicas, impactando negativamente a autoestima, o bem-estar emocional e o desenvolvimento social desses atores/atrizes sociopolíticos.

Esse princípio preconiza a necessidade de um acesso igualitário e equitativo à escolarização, também orienta para a necessidade de desenvolver processos formativos e comunicacionais que auxiliem pessoas negras e

indígenas na construção positiva de suas identidades, indo na contramão dos estereótipos limitadores, dos estigmas pessimistas, das categorizações desfavoráveis que cristalizam a participação e as contribuições das ancestralidades indígenas e negras na formação da sociedade brasileira, resumindo a história dessas populações ao regime escravocrata. Ao passo que reforça a importância de desconstruir uma visão homogênea da população brasileira, ensinando as pessoas (sobretudo, as pessoas brancas) sobre diversidade racial.

O último princípio apontado na DCNERER é o de “Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações”, que se direciona para outros (as) atores/atrizes sociopolíticos (as) no processo educativo ampliando o engajamento e as discussões iniciadas nos princípios acima encaminhando para:

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;
- a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;
- condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;
- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
- educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;
- o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;
- participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial. (Brasil, 2004, p. 18-19).

Dentre os aspectos acima referenciados, é de extrema importância destacar aqui a crítica das DCNERER aos materiais didáticos que dão suporte a prática pedagógica; pensar o desenvolvimento de uma prática pedagógica antirracista é um trabalho educacional que envolve compromisso social e político para a construção de um outro projeto de sociedade que seja mais inclusivo, é

um processo difícil e paulatino pois envolve sujeitos com diferentes disponibilidades e intencionalidades. O que já é complexo se intensifica ainda mais quando é preciso lidar com o antagonismo dos materiais didáticos.

A responsabilização dos(as) alunos(as) como sujeitos ativos do processo de transformação social é um outro enfoque que é importante negritar aqui, as DCNERER (co)responsabilizam os(as) estudantes na construção de uma educação antirracista, atribuindo a eles(as) o cuidado com a positivação das relações étnico-raciais que se dão nas ambientes educativas e na sociedade. O documento reconhece que a transformação social também passa pelo cuidado dos(as) estudantes, não se resumindo às recomendações direcionadas aos(as) educadores(as) e às instituições.

Esse último princípio resgata a discussão vetada no projeto da Lei 10.639/2003, a partir do artigo 79-A da LDB, que refletia e convidava à construção coletiva do conhecimento o movimento negro e grupos estudiosos da temática, considerando seus saberes e expertises, bem como a importância da inclusão e da representatividade dessas outras culturas marginalizadas no currículo eurocêntrico. Sendo este é um fator fundamental para pensarmos as práticas pedagógicas antirracistas, ou seja, um processo pedagógico que considere como sujeitos do conhecimento vozes subalternizadas e silenciadas, tornando assim o processo educacional mais inclusivo e representativo.

As DCNERER a partir de seus princípios sublinham o respeito a diversidade da população brasileira, tensionando processos educativos excludentes, que não contemplam a interculturalidade, a inclusão escolar, a articulação entre escola e comunidade e um ambiente escolar igualitário. Pensar um novo projeto de sociedade nesse sentido é pensar na construção de uma cidadania ativa, a partir de uma formação e consciência críticas que mobilize os sujeitos para uma práxis democrática e equânime.

Nessa esteira, relacionar as práticas pedagógicas antirracistas ao que preconiza os princípios das DCNERER, demanda um compromisso complexo e plurifacetado. Conforme explicitado na Resolução CNE/CP n.º 03/2004, essa tarefa exige uma transformação profunda, abrangendo a "mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais" (Brasil, 2004, p. 20). A

complexidade desse desafio se acentua diante das marcas seculares de racismos e desigualdades que atravessam a sociedade brasileira.

A Mudança desse cenário exige um esforço volumoso, plural e perene, que transcende a inclusão de conteúdos específicos nos currículos. Sendo fundamental o engajamento ativo de docentes, gestores(as), estudantes, famílias e da sociedade em geral, na construção de um ambiente educacional antirracista. Apenas através desse compromisso coletivo na observância ao que explicita os princípios da DCNERER será possível promover no campo educacional: a diversidade étnico-racial, a educação inclusiva, a formação e consciência crítica e a positivação das relações.

Em se tratando de diversidade étnico-racial, quando reconhecemos a diversidade como um dos valores principais da prática pedagógica antirracista, torna-se possível promover uma ambiência de aprendizagens onde todas as vozes são ouvidas e valorizadas, rompendo com a lógica eurocêntrica que historicamente silenciou as culturas indígenas e negras. Nessa direção, a prática pedagógica antirracista não apenas enriquece o currículo, mas também contribui para a construção e o fortalecimento da identidade e da autoestima de estudantes negros(as) e indígenas, quando estes(as) percebem/reconhecem suas próprias histórias e culturas como parte do processo educativo.

Com relação à educação inclusiva, as práticas pedagógicas antirracistas que se alinham aos princípios das DCNERER contribuem para a reconfiguração das práticas pedagógicas eurocêntricas, que reproduzem a lógica e o conhecimento europeu como a única e dominante. Tal reconfiguração se dá por meio da superação da negação, invisibilização e marginalização das contribuições epistemológicas, políticas, científicas e culturais das populações indígenas e negras, favorecendo a inclusão, a diversificação do ensino e das formas de avaliar os sujeitos envolvidos na práxis pedagógica.

No que se refere a formação para o desenvolvimento de uma consciência crítica os princípios das DCNERER fortalecem a reflexão, o questionamento e a análise crítica das relações sociais e históricas no contexto brasileiro dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica, impulsionando-os (as) para que também se tornem agentes de mudança ativa na promoção da igualdade, inclusão e respeito mútuo dentro e fora das ambiências educacionais. Tais abordagens educacionais não apenas fortalecem a identidade desses atores e atrizes

sociopolíticos(as), mas também os(as) formam para identificar e enfrentar práticas discriminatórias enraizadas na sociedade.

No que tange a positivação das relações entre as diferentes raças e etnias que formam o povo brasileiro nas ambientes educacionais e demais espaços sociais, os princípios das DCNERER é um importante aliado promovendo o diálogo intercultural como uma ferramenta estratégica para a desconstrução de estereótipos e preconceitos arraigados, permitindo que as experiências e culturas dos grupos marginalizados sejam compartilhadas e valorizadas. Esse diálogo é fundamental para cultivar um ambiente de respeito, onde as diferenças são não apenas acolhidas, mas celebradas. Diante do exposto, a implementação de práticas pedagógicas antirracistas alinhadas aos princípios das DCNERER configura-se como um caminho necessário para a construção de uma educação antirracista.

No entanto, a tarefa de construir uma prática pedagógica e educação antirracistas transcende a inclusão de conteúdos específicos, trata-se de uma exigência de metamorfose cultural profunda e duradoura, o que demanda uma revisão constante das práticas pedagógica docente, da estrutura curricular, das relações interpessoais entre os diferentes no ambiente escolar e das políticas públicas educacionais vigentes. Fortalecer o compromisso coletivo de reconstruir um espaço educacional que celebre e valorize a diversidade étnico-racial como valor fundamental é imperativo para o enriquecimento, aprimoramento e inovação dos processos educacionais e das práticas pedagógicas.

Essa necessidade de transformação cultural profunda é reforçada pela análise de Gonçalves e Silva (2000), que afirmam que as desigualdades raciais no Brasil não são um fenômeno recente ou isolado, mas sim intrínsecas à formação histórica do país.. Ao apontarem a "exclusão e abandono" como eixos estruturadores das críticas à situação educacional dos negros brasileiros, os autores corroboram a perspectiva de que tais disparidades possuem uma "origem longínqua em nossa história" (p. 134). Essa "origem longínqua" remonta, como explicitado no parágrafo, ao período colonial, marcado pela violência da exploração indígena e pela brutalidade da escravização africana.

Portanto, a perpetuação de práticas pedagógicas que historicamente moldaram relações raciais desiguais e imaginários coletivos, conforme argumentado, é um fator que contribui para a manutenção das assimetrias de

poder entre os diferentes grupos raciais, um ponto central na urgência do alinhamento de práticas pedagógicas antirracistas com os princípios das DCNERER. A citação de Gonçalves e Silva, ao destacar a persistência histórica da exclusão e do abandono na educação da população negra, reforça a necessidade de um enfrentamento pedagógico antirracista que reconheça e busque romper com esse legado.

No próximo capítulo, intitulado “Práticas Pedagógicas Antirracistas: desafios, teorias, perspectivas e diretrizes no contexto educacional de Pernambuco” nos dedicaremos aos dados dessa pesquisa bibliográfica, considerando o alcance dos objetivos (geral e específicos) propostos. Na primeira seção faremos um mapeamento de todo o material encontrado na fase exploratória da pesquisa e posteriormente (na outra seção) articularemos as possíveis relações entre as percepções do tema de pesquisa (Práticas Pedagógicas Antirracistas) e os princípios das DCNERER.

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS: CONHECIMENTOS CONSTRUÍDOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO

2.1. Mapeamento de teses e dissertações em Pernambuco

O mapeamento das produções acadêmicas sobre práticas pedagógicas antirracistas nos programas de pós-graduação stricto sensu em Pernambuco revela um cenário que merece atenção tanto por sua relevância quanto por suas particularidades. Este levantamento sistemático nos permite compreender como o conhecimento científico sobre o tema tem sido construído no contexto pernambucano, evidenciando tendências, lacunas e potencialidades que caracterizam esse campo de investigação.

É relevante ratificar que, entre os trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da CAPES, Scielo e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, que são bases de dados nacionais, apenas um dos trabalhos listados era de uma instituição pernambucana: "Educação infantil e relações étnico-raciais: desafios e possibilidades de práticas pedagógicas antirracistas" (Lima, 2022). Este trabalho também foi o único identificado no banco de dados da UFRPE. Esta observação evidencia uma sub-representação

significativa da produção acadêmica pernambucana nas principais bases de dados nacionais, o que pode refletir desafios na indexação e visibilidade dessas pesquisas, bem como a necessidade de fortalecimento da produção local sobre este tema.

Apesar dessa limitação nas bases nacionais, nossa investigação identificou um conjunto de 10 trabalhos produzidos em programas de pós-graduação de Pernambuco entre 2018 e 2023, com maior concentração nos anos de 2021 e 2023. Essa distribuição temporal recente sugere um crescente interesse pelo tema nos últimos anos, possivelmente impulsionado pelo fortalecimento das políticas de ações afirmativas nas universidades e pela maior visibilidade das discussões sobre racismo estrutural na sociedade brasileira.

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) concentra a maioria das produções, distribuídas em diferentes programas de pós-graduação: Educação; Educação Contemporânea; Educação em Ciências e Matemática; e Ensino de História. Essa diversidade de programas demonstra a natureza interdisciplinar do tema, que perpassa diferentes áreas do conhecimento e campos de formação acadêmica. Os trabalhos analisados abrangem diversos contextos educacionais, com predominância de pesquisas voltadas para a Educação Básica, especialmente o Ensino Fundamental (7 trabalhos), seguidas por investigações no Ensino Superior, focadas na formação de professores e outros profissionais (2 trabalhos), além de uma pesquisa que contempla múltiplos contextos (1 trabalho).

No contexto da Educação Básica, destacam-se os trabalhos: "Professoras negras e docência" (Carvalho, 2023), "Histórias do povo negro contadas na escola" (Nascimento, 2021), "Educação das relações étnico-raciais no ensino de matemática" (Santos, 2023), "O projeto político-pedagógico da escola" (Silva, 2023), "Educação das relações étnico-raciais e documentação narrativa" (Carvalho, 2021), "Abordagem do racismo nas práticas docentes em escola do campo" (Adelino, 2022) e "Educação infantil e relações étnico-raciais: desafios e possibilidades de práticas pedagógicas antirracistas" (Lima, 2022). No Ensino Superior, encontramos as pesquisas: "Políticas de educação das relações étnico-raciais em cursos de formação na área da saúde" (Filho, 2023) e "Educação das relações étnico-raciais e prática curricular de enfrentamento do racismo na UNILAB" (Ferreira, 2018). Já o trabalho que aborda múltiplos

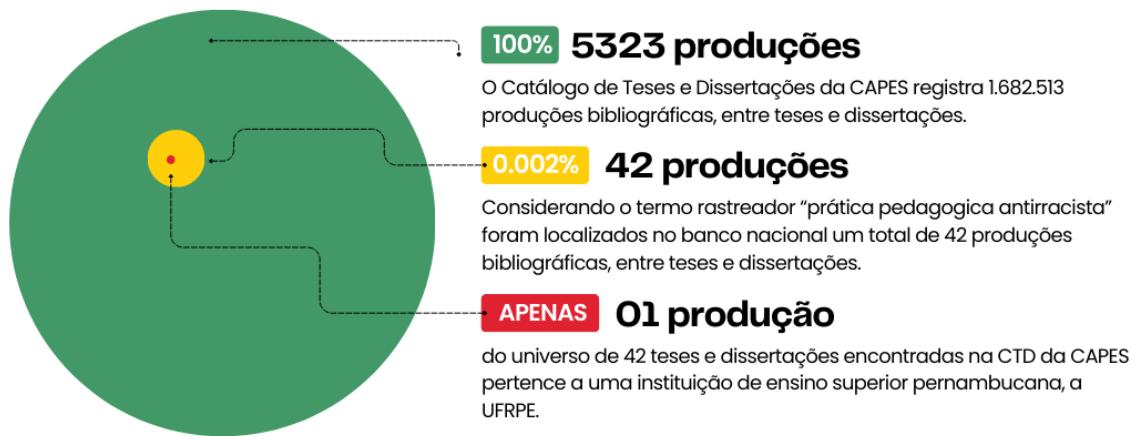
contextos é "Geperges Audre Lorde e processos emancipatórios" (Silva, 2021). Essa distribuição reflete a importância de se pensar as práticas pedagógicas antirracistas desde a formação inicial das crianças até a preparação dos profissionais que atuarão nos diferentes níveis de ensino.

Destaca-se ainda a presença de pesquisas em contextos específicos, como escolas do campo, com o trabalho "Abordagem do racismo nas práticas docentes em escola do campo" (Adelino, 2022) e universidade com foco na integração internacional com países africanos, representada pela pesquisa "Educação das relações étnico-raciais e prática curricular de enfrentamento do racismo na UNILAB" (Ferreira, 2018), o que demonstra a amplitude e diversidade das investigações sobre práticas pedagógicas antirracistas em Pernambuco. Essa variedade de contextos enriquece o panorama das pesquisas, permitindo compreender como as questões étnico-raciais se manifestam e são abordadas em diferentes realidades educacionais. Nas páginas seguintes, apresentaremos uma análise detalhada de cada um desses trabalhos, buscando identificar suas contribuições para a construção de conhecimentos sobre práticas pedagógicas antirracistas em Pernambuco. Essa análise nos permitirá compreender não apenas o estado atual da produção acadêmica sobre o tema, mas também vislumbrar caminhos e possibilidades para o fortalecimento desse campo de investigação em nosso estado.

2.1.1. Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Sobre os dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES verificamos a existência de um universo expressivo de 1.682.513 produções bibliográficas catalogadas, porém se tratando do termo rastreador "Prática Pedagógica Antirracista", identificamos apenas 42 trabalhos que abordam diretamente o tema revelando uma lacuna significativa no cenário das pesquisas educacionais brasileiras. Desses 42 produções, apenas uma pertencia a uma instituição de ensino superior pernambucana, a UFRPE. Contudo, essa específica produção não será objeto de análise nessa subseção, uma vez que já foi identificada e considerada nas investigações realizadas diretamente no Banco de Teses e Dissertações da própria instituição.

Figura 1 — Representatividade das Produções Acadêmicas Pernambucanas sobre práticas pedagógicas antirracistas no CTD CAPES



Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Salientamos que a motivação para a consulta num banco de dados de abrangência nacional como o Catálogo da CAPES reside na possibilidade por ampliar os achados, identificando pesquisas distintas daquelas já mapeadas nos repositórios institucionais locais. Em meio a mais de um milhão e seiscentas mil produções, apenas 42 (0.002%) foram localizadas a partir do termo rastreador, ou seja, nem 0,1% das pesquisas nesse banco de dados que regista produções desde 1996, discute a temática. Essa pouquidade em um banco assim, reforça a urgência em fomentar e fortalecer as investigações sobre práticas pedagógicas antirracistas não apenas em Pernambuco, mas em todo o Brasil. A disparidade entre o volume total de produções e a ínfima representatividade de estudos focados nessa temática específica demonstra uma área de conhecimento que carece de maior atenção e investimento acadêmico em nível nacional.

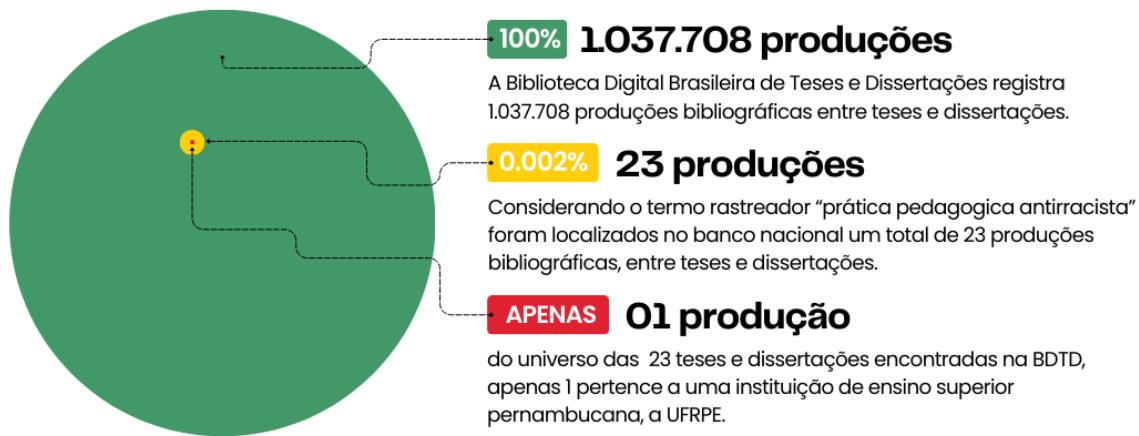
A limitada expressividade de pesquisas sobre “Prática Pedagógica Antirracista” no Catálogo da CAPES, ao excluirmos a produção já identificada em nosso próprio repositório, sublinha a necessidade de impulsionar significativamente a investigação nessa área. É fundamental estimular a produção de teses e dissertações em diversas instituições do país que explorem as nuances dessa temática, investiguem experiências concretas, analisem políticas educacionais e desenvolvam metodologias inovadoras para a implementação de práticas pedagógicas que promovam o respeito à diversidade étnico-racial, combatam o preconceito e a discriminação, e construam um ambiente escolar mais justo e inclusivo.

Não pudemos deixar de observar que a falta de representatividade de trabalhos de instituições de ensino superior pernambucanas nesse importante banco de dados nacional, pode indicar um descompasso entre os trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação dessas instituições e o cadastro dos metadados das teses e dissertações no banco de dados da CAPES. Além disso, é possível ainda que haja alguma instabilidade no site esteja fazendo com que buscador da barra de pesquisa do site, não retorne os resultados em sua totalidade, causando a perda de alguns resultados que seriam importantes para os(as) pesquisadores(as). Essas possibilidades de entraves podem acabar dificultando o acesso no cenário nacional às pesquisas, no nosso caso, as produções pernambucanas, O que pode contribuir para a invisibilização de uma produção acadêmica já invisibilizada, diante do número expressivo de trabalhos cadastrados neste banco.

2.1.2. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Ao examinarmos os dados do Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações (BDTD), deparamo-nos com um vasto conjunto de produções bibliográficas catalogadas, totalizando aproximadamente 1.007.892 itens. Contudo, ao utilizarmos o termo de busca "Prática(s) Pedagógica(s) Antirracista(s)", identificamos somente 23 trabalhos que abordam o tema de maneira direta, o que ratifica a notável carência de estudos nessa área dentro do panorama da pesquisa educacional brasileira. Dentre essas 23 produções, apenas 01 era vinculada a uma instituição de ensino superior pernambucana, a UFRPE, assim como aconteceu com o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. No entanto, essa produção específica não será incluída na presente análise, visto que será considerada nos resultados encontrados no Banco de Teses e Dissertações da própria instituição, como informado no caso do CTD da CAPES. Abaixo, apresentaremos um gráfico meramente ilustrativo dos dados encontrados na BD TD.

Figura 2 — Representatividade das Produções Acadêmicas Pernambucanas sobre práticas pedagógicas antirracistas no BDTD



Fonte: elaborada pelo autor, 2025.

Não obstante, reiteramos que a razão primordial para a consulta a um banco de dados de abrangência nacional como o BDTD, que possui produções datadas de 1790, reside na possibilidade de expandir os achados, localizando pesquisas que apresentem abordagens distintas daquelas já mapeadas nos repositórios institucionais de âmbito local. Em meio a um número considerável de produções, apenas 23 foram encontradas a partir do termo de busca, representando, portanto, uma porcentagem ínfima das pesquisas que se dedicam à discussão dessa temática presentes nesse banco de dados. Essa escassez em um repositório dessa magnitude reforça a premência em estimular e consolidar as investigações sobre práticas pedagógicas antirracistas não somente em Pernambuco, mas em todo o território nacional. A discrepância entre o volume total de produções e a mínima representatividade de estudos centrados nessa temática específica evidencia um campo de conhecimento que necessita de maior atenção e investimento acadêmico em nível nacional.

A limitada quantidade de pesquisas sobre "Prática Pedagógica Antirracista" no BDTD, ao excluirmos a produção já identificada em nosso próprio repositório, enfatiza a necessidade de impulsionar de forma significativa a investigação nessa área. É necessário fomentar a elaboração de teses e dissertações em diversas instituições do país que explorem as nuances dessa temática, investiguem experiências concretas, analisem políticas educacionais e promovam novos olhares, usos e sentidos para as práticas pedagógicas antirracistas.

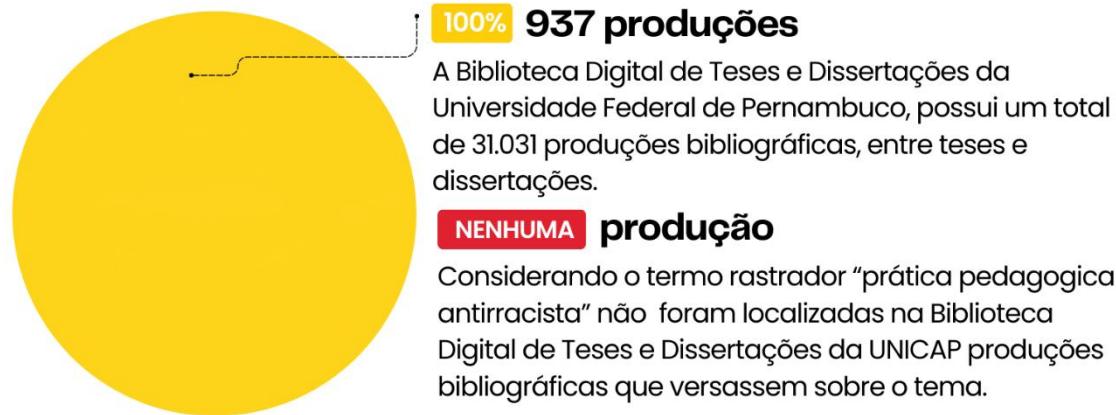
Assim como no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, não passou despercebido que a falta de representatividade de trabalhos de instituições de ensino superior pernambucanas nesse relevante banco de dados nacional, o que nos reforçou as preocupações já evidenciadas: uma desconexão entre os trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação dessas instituições e o registro dos metadados nesse banco de dados nacional. Ou ainda alguma instabilidade no site eletrônico, comprometendo a precisão dos resultados da busca, ocasionando a perda de informações relevantes para os(as) pesquisadores(as). Dificultando como já exposto o acesso a pesquisas pernambucanas no cenário nacional, tornando menos visível a produção acadêmica de Pernambuco sobre essa temática que é urgente e que foi por muito tempo invisibilizada.

2.1.3. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)

A UNICAP é uma faculdade comunitária e a única das instituições examinadas que não é pública. O histórico, a tradição e a importância da instituição no estado de Pernambuco, onde atua há 82 anos, foram fatores determinantes para a escolha. É também a única faculdade particular membro do Consórcio Pernambuco Universitas. Formado em novembro de 2014, o consórcio visa à cooperação técnica, científica, educacional e cultural entre as oito universidades consorciadas (UFPE, UPE, UFRPE, UNIVASF, UFAPE, IFPE e IFSertão Pernambucano e UNICAP), além de unir as expertises dessas instituições e seus pesquisadores para o desenvolvimento de programas e projetos em conjunto.

A pesquisa na base de dados do Banco de Teses e Dissertações da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) resultou em um expressivo número de aproximadamente 937 trabalhos. No entanto, com o termo rastreador "Prática Pedagógica Antirracista", nenhum trabalho foi localizado. A falta de produções em torno do tema se deve ao fato de que a maior parte dos estudos sobre práticas pedagógicas antirracistas se encontra nos programas de Pós-graduação em Educação, área na qual a UNICAP não oferece mestrado ou doutorado.

Figura 3 — Representatividade das Produções Acadêmicas Pernambucanas sobre práticas pedagógicas antirracistas no BDTD da UFRPE



Fonte: elaborada pelo autor, 2025.

A escassez de trabalhos que abordem práticas pedagógicas antirracistas no Banco de Teses e Dissertações da UNICAP pode sugerir que o tema não é frequentemente integrado a outras áreas do conhecimento. A UNICAP é sede dos seguintes programas de pós-graduação strictu sensu: Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião (PPGCR), Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento de Processos Ambientais (PPGDPA), Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD), Programa de Pós-Graduação em Direito e Inovação (PPDGI), Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPGFIL), Programa de Pós-Graduação em História (PPGH), Programa de Pós-Graduação em Indústrias Criativas (PPGIC), Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica (PPGPSI) e Programa de Pós-Graduação em Teologia (PPGTEO).

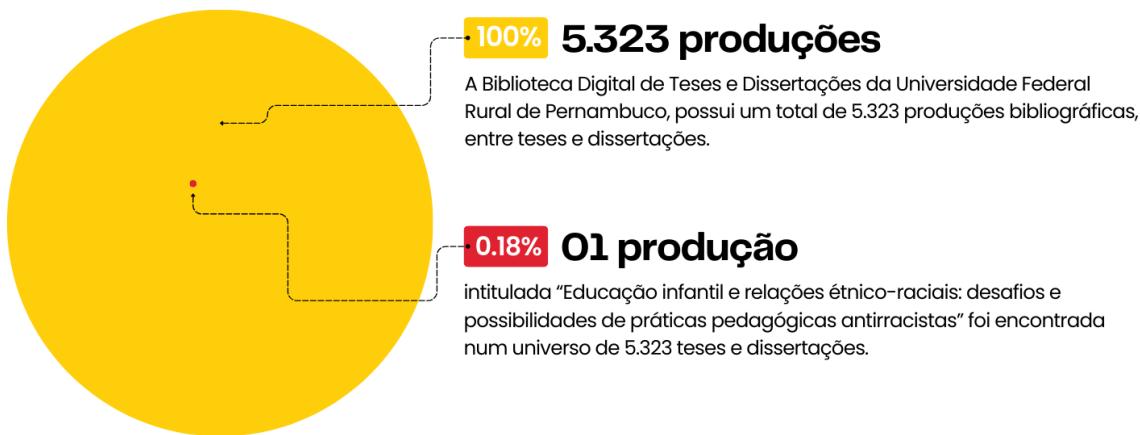
2.1.4. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

A análise dos dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal Rural de Pernambuco revela uma produção acadêmica significativa ao longo dos anos, com um total de 5323 produções bibliográficas, sendo 4005 dissertações e 1205 teses. No entanto, ao pesquisar pelo termo “Prática(s) Pedagógica(s) Antirracista(s)”, apenas uma produção bibliográfica foi

encontrada. Essa pouquidade de pesquisas sobre práticas pedagógicas antirracistas é preocupante e confirma a falta de estudos nessa área, já apontada por Santiago, Silva e Silva (2010) e Reis e Silva (2021).

Se considerarmos a análise dos anos de publicação, observa-se que 1094 produções foram publicadas entre 2020 e 2024, 3284 entre 2010 e 2019, 830 entre 2000 e 2009, e apenas 2 entre 1998 e 1999. Essa distribuição temporal indica um aumento na produção acadêmica ao longo dos anos, o que é um indicativo positivo de crescimento e desenvolvimento acadêmico. No entanto, a quantidade de produções que abordam práticas pedagógicas antirracistas, a partir da busca feita parece ser recente, a primeira e única registrada em 2022.

Figura 4 — Representatividade das Produções Acadêmicas Pernambucanas sobre práticas pedagógicas antirracistas no BDTD da UFRPE



Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Abaixo exibiremos um quadro com os achados da pesquisa no Banco Digital de Teses e Dissertações da UFRPE.

Quadro 3 – Levantamento das produções bibliográficas encontradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

| Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFRPE | |
|--|--|
| Título | Educação infantil e relações étnico-raciais: desafios e possibilidades de práticas pedagógicas antirracistas |
| Pós-Graduação | Mestrado Acadêmico |
| Programa | Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades |
| Tipo | Dissertação |
| Autoria | Fernanda Alencar Lima |
| Orientação | Prof.ª Dra. Patrícia Maria Uchôa Simões (Orientação) |

| | |
|-------------|--|
| | Prof.ª. Dra. Claudilene Maria Da Silva (Coorientação) |
| Ano | 2022 |
| Instituição | Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco |

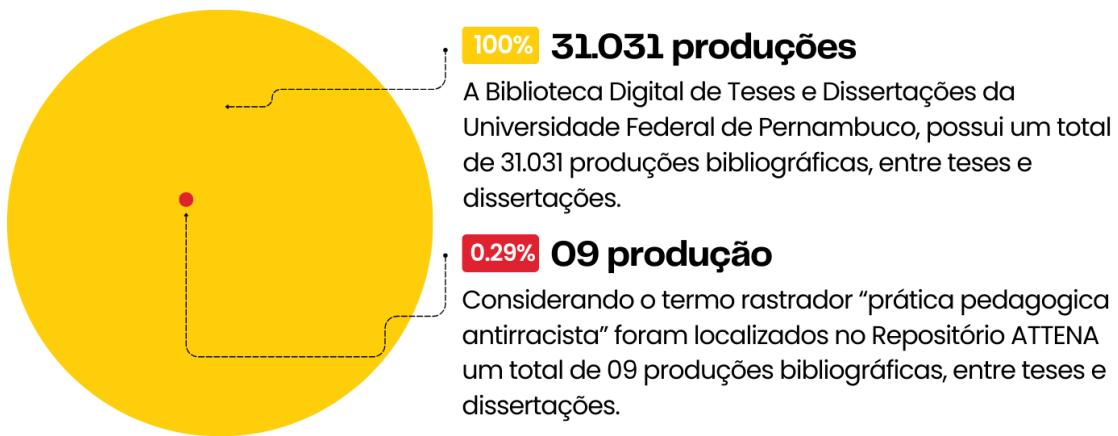
Fonte: elaborado pelo autor (2025).

2.1.5. Repositório ATTENA da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

A análise dos dados do Repositório ATTENA da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que congrega um vasto acervo de 31.031 teses e dissertações, revelando uma produção acadêmica robusta. No entanto, ao direcionar a busca para o termo rastreador "práticas pedagógicas antirracistas", verifica-se uma representatividade significativamente menor, com a identificação de apenas 09 trabalhos. Essa inexpressividade de pesquisas que explicitamente abordam as práticas pedagógicas antirracistas ecoa a preocupação levantada por Santiago, Silva e Silva (2010) e Reis e Silva (2021) acerca da ainda incipiente exploração acadêmica nessa área de pesquisa.

Abaixo apresentamos a partir da figura 5, uma representação gráfica da presença dessas pesquisas nos Programas de Pós-graduação em Educação da UFPE. Os dados apresentados na imagem revelam um panorama instigante e, em certa medida, preocupante para o campo de pesquisa em práticas pedagógicas antirracistas, ao menos no âmbito da produção acadêmica registrada no Repositório Digital da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Figura 5 — Representatividade das Produções Acadêmicas Pernambucanas sobre práticas pedagógicas antirracistas no Repositório ATTENA



Fonte: elaborada pelo autor, 2025.

A análise preliminar dos dados obtidos no Repositório ATTENA da UFPE indica uma produção ainda escassa, mas com sinais de um crescimento inicial no que se refere às teses e dissertações que abordam de forma explícita as práticas pedagógicas antirracistas. A predominância de dissertações de mestrado e a distribuição temporal concentrada nos últimos anos apontam para a necessidade de um maior incentivo e investimento em investigações mais aprofundadas, como as teses de doutorado, para robustecer a produção de conhecimento nessa área fundamental para a promoção de uma educação equitativa e para o enfrentamento do racismo no contexto educacional.

Nessa linha, abaixo listamos os trabalhos que foram encontrados:

Quadro 4: Levantamento das produções bibliográficas encontradas no Repositório ATTENA da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

| Repositório ATTENA da UFPE | |
|----------------------------|---|
| Título | Professoras negras e docência: práticas de valorização do pertencimento étnico-racial no espaço escolar |
| Pós-Graduação | Mestrado acadêmico |
| Programa | Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco |
| Tipo | Dissertação |
| Autoria | Daniele Maria Soares de Carvalho |
| Orientação | Maria Eliete Santiago |
| Ano | 2023 |

| | |
|---------------|--|
| Instituição | Universidade Federal de Pernambuco |
| Título | Geperges Audre Lorde e processos emancipatórios: professoras e o enfretamento do racismo em espaços escolares. |
| Pós-Graduação | Mestrado acadêmico |
| Programa | Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – PPGEdU/UFPE |
| Tipo | Dissertação |
| Autoria | Eunice Pereira da Silva |
| Orientação | Janssen Felipe da Silva |
| Ano | 2021 |
| Instituição | Universidade Federal de Pernambuco |
| Título | Histórias do povo negro contadas na escola |
| Pós-Graduação | Mestrado acadêmico |
| Programa | Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – PPGEdU/UFPE |
| Tipo | Dissertação |
| Autoria | Irene Kessia das Mercês do Nascimento |
| Orientação | Maria da Conceição dos Reis |
| Ano | 2021 |
| Instituição | Universidade Federal de Pernambuco |
| Título | Educação das relações étnico-raciais no ensino de matemática: percepções de professores de matemática no contexto de uma escola pública do município de Triunfo-PE |
| Pós-Graduação | Educação em ciências e matemática |
| Programa | Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) |
| Tipo | Dissertação |
| Autoria | Joseilda Aparecida Da Silva Santos |
| Orientação | José Ivanildo Felisberto de Carvalho |
| Ano | 2023 |
| Instituição | Universidade Federal de Pernambuco |
| Título | O projeto político-pedagógico da escola e sua interface com a formação continuada de professores(as) e suas práticas, numa perspectiva antirracista |
| Pós-Graduação | Mestrado acadêmico |
| Programa | Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea |
| Tipo | Dissertação |
| Autoria | Dayana Maria da Silva |
| Orientação | Maria Joselma do Nascimento Franco |
| Ano | 2023 |
| Instituição | Universidade Federal de Pernambuco |
| Título | Educação das relações étnico-raciais e documentação narrativa: por uma memória das práticas docentes |
| Pós-Graduação | Mestrado acadêmico |
| Programa | Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História |
| Tipo | Dissertação |

| | |
|---------------|---|
| Autoria | José Emerson Máximo de Carvalho |
| Orientação | Lúcia Falcão Barbosa |
| Co-Orientação | Gustavo Manoel da Silva Gomes |
| Ano | 2021 |
| Instituição | Universidade Federal de Pernambuco |
| Título | Políticas de educação das relações étnico-raciais em cursos de formação na área da saúde: como se encontra esta relação? |
| Pós-Graduação | Doutorado acadêmico |
| Programa | Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) |
| Tipo | Tese |
| Autoria | Edmilton Amaro da Hora Filho |
| Orientação | Vilde Gomes de Menezes |
| Ano | 2023 |
| Instituição | Universidade Federal de Pernambuco |
| Título | Abordagem do racismo nas práticas docentes em escola do campo nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise pós-colonial |
| Pós-Graduação | Mestrado acadêmico |
| Programa | Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea |
| Tipo | Dissertação |
| Autoria | Cícero Severino Adelino |
| Orientação | Janssen Felipe da Silva |
| Co-Orientação | Michele Guerreiro Ferreira |
| Ano | 2022 |
| Instituição | Universidade Federal de Pernambuco |
| Título | Educação das relações étnico-raciais e prática curricular de enfrentamento do racismo na UNILAB |
| Pós-Graduação | Doutorado acadêmico |
| Programa | Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) |
| Tipo | Tese |
| Autoria | Michele Guerreiro Ferreira |
| Orientação | Janssen Felipe da Silva |
| Ano | 2018 |
| Instituição | Universidade Federal de Pernambuco |

Fonte: elaborada pelo autor, 2025.

Ao examinarmos os anos de publicação dos 9 trabalhos encontrados, observa-se a seguinte distribuição temporal: quatro produções foram defendidas em 2023 (Trabalho 1, 4, 5 e 7), três em 2021 (Trabalho 2, 3 e 6), uma em 2022 (Trabalho 8) e uma em 2018 (Trabalho 9). Essa distribuição sugere uma concentração das pesquisas identificadas nos anos mais recentes, indicando um possível aumento do interesse e da produção acadêmica voltada para a temática das práticas pedagógicas antirracistas na UFPE. Contudo, a quantidade total de trabalhos ainda é modesta diante do volume total de produções da instituição.

A natureza dos trabalhos também merece destaque. Das nove produções identificadas, sete são dissertações de mestrado (Trabalhos 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 8) e duas são teses de doutorado (Trabalhos 7 e 9). Essa predominância de dissertações pode indicar que a investigação sobre práticas pedagógicas antirracistas ainda se encontra em um estágio inicial de exploração aprofundada no âmbito da pós-graduação da UFPE.

Também parece haver uma certa diversidade de programas de pós-graduação a que esses trabalhos estão vinculados, abrangendo áreas como Educação, Educação em Ciências e Matemática, e Educação Contemporânea. Essa variedade nos parece dar indícios de um interesse transversal pela temática em diferentes campos do conhecimento dentro da universidade.

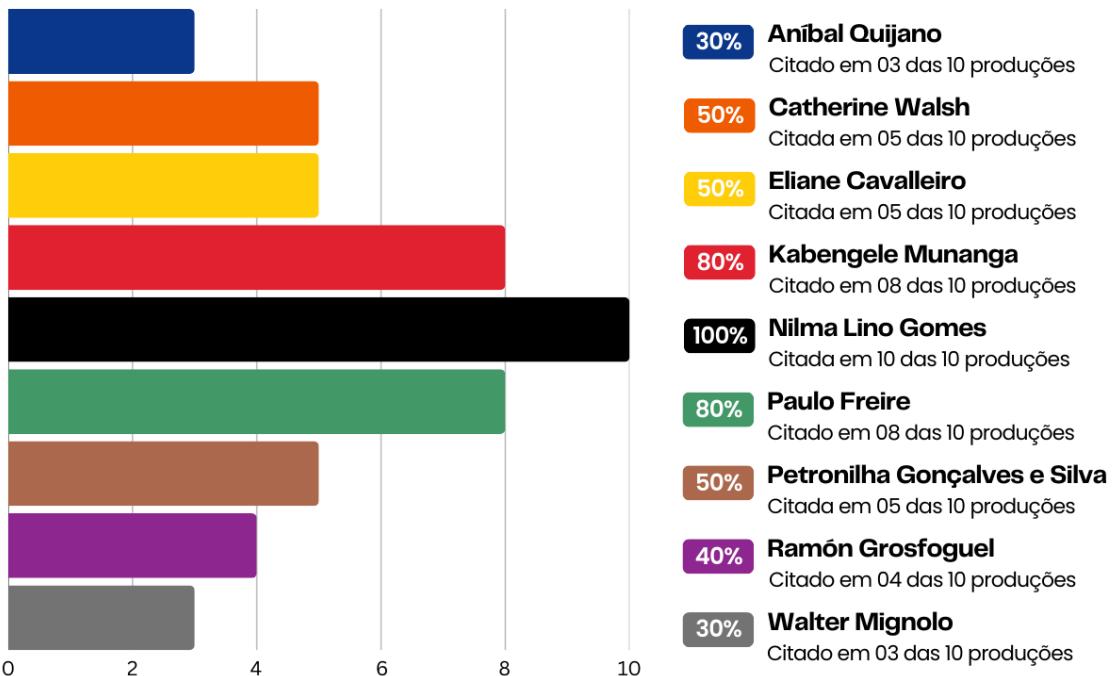
2.2. Análise dos principais referenciais teóricos mobilizados pelos(as) pesquisadores(as) de instituições pernambucanas

Nesta seção traremos uma análise que identificou as principais autorias citadas por pesquisadores(as) de programas de pós-graduação strictu sensu de instituições de ensino superior pernambucanas em se tratando do tema “práticas pedagógicas antirracistas”. A análise foi construída a partir de dez trabalhos acadêmicos específicos localizados em todos os bancos de dados acima citados. Os resultados mostram cinco correntes teóricas predominantes: Pensamento Decolonial/Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, Feminismo Negro, Educação Antirracista Brasileira, Pedagogia Crítica e Afrocentricidade.

A análise construída a partir dos dez trabalhos acadêmicos selecionados revelou um panorama rico e diversificado de referenciais teóricos que sustentam as discussões sobre práticas pedagógicas antirracistas no contexto educacional pesquisado. Deste universo conceitual, emergiram referências teóricos, a partir de cinco campos de estudos, a saber: o Pensamento Decolonial e os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, o Feminismo Negro, a Educação Antirracista Brasileira, a Pedagogia Crítica e a Afrocentricidade. A relevância desses referenciais, inferida a partir da frequência das autorias-chave associadas a elas nesta análise, pode ser visualizada na Figura 7. Cada uma dessas vertentes oferece lentes analíticas e propositivas necessárias e diversas para a compreensão das complexas dinâmicas raciais na educação e para a

formulação de intervenções pedagógicas transformadoras. Na figura 6, abaixo, visualizaremos a frequência de citação dessas autorias nas teses e dissertações analisadas.

Figura 6 — Autorias mais citadas nos trabalhos analisados⁴



Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

A representação gráfica das citações em 10 produções acadêmicas acima revela a incidência e a influência teórica entre os autores, com destaque para aqueles cujas obras são centrais no debate sobre educação antirracista e decolonial. Nilma Lino Gomes figura como a autora mais citada, presente em todas as 10 produções (100%), consolidando-se como referência indispensável para discussões sobre implementação da Lei 10.639/2003, formação docente e relações étnico-raciais. Sua recorrência absoluta reflete não apenas sua relevância acadêmica, mas também seu engajamento prático na transformação de políticas educacionais.

Posteriormente, Kabengele Munanga e Paulo Freire aparecem com 80% de citações (8/10 produções). Munanga destaca-se por suas críticas à

⁴ Para melhor compreensão das autorias citadas nas obras examinadas, confira os Apêndices de K a T, onde constam os quadros com as referências pertinentes a cada trabalho acadêmico estão disponíveis.

democracia racial e defesa de ações afirmativas, enquanto Freire mantém sua influência atemporal por meio da Pedagogia do Oprimido, obra que fundamenta análises sobre educação como instrumento de emancipação. A presença equilibrada de ambos indica a convergência entre debates raciais e pedagógicos.

Em seguida, com 50% de incidência (5/10 produções), estão Eliane Cavalleiro, Catherine Walsh e Petronilha Gonçalves e Silva. Cavalleiro ganha destaque por seu trabalho seminal sobre racismo na educação infantil, enquanto Walsh contribui com reflexões sobre interculturalidade crítica. Petronilha, embora menos citada, chama atenção por sua atuação histórica na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Étnico-Racial (DCNERER), evidenciando que impacto institucional nem sempre se traduz em visibilidade bibliográfica e vice-versa; entretanto enfatizamos aqui que se trata de um recorte do cenário pernambucano.

Quadro 5 – Incidências de Referências Bibliográficas em teses e dissertações sobre Práticas Pedagógicas Antirracistas⁵

| Autoria | Título do Trabalho | Ano | Tipo de Produção | Repetições |
|------------------|--|------|---|------------|
| Nilma Lino Gomes | As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003... | 2013 | Artigo em periódico (Educar em Revista) | 6 |
| Nilma Lino Gomes | Alguns temas/termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão | 2005 | Capítulo de livro | 5 |
| Nilma Lino Gomes | Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo | 2003 | Artigo em periódico | 3 |
| Nilma Lino Gomes | O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação | 2017 | Livro (Editora Vozes) | 4 |
| Aníbal Quijano | Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina | 2000 | Capítulo de livro (CLACSO) | 4 |
| Aníbal Quijano | Colonialidad del poder y clasificación social | 2000 | Artigo em periódico | 3 |
| Ramón Grosfoguel | Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: | 2007 | Artigo em periódico (Ciência e Cultura) | 3 |

⁵ Para uma análise minuciosa das ocorrências de referências bibliográficas em teses e dissertações que tratam de Práticas Pedagógicas Antirracistas, veja os Apêndices de K a T, que trazem quadros com as referências pertinentes a cada trabalho.

| | | | | |
|------------------------------|---|------|---|----|
| | multiculturalismo identitário, colonização disciplinar... | | | |
| Ramón Grosfoguel | Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas... | 2012 | Artigo em periódico (Contemporânea) | 2 |
| Walter Mignolo | La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial | 2007 | Livro (Editora Gedisa) | 2 |
| Catherine Walsh | Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: ensayos desde Abya Yala | 2012 | Livro | 3 |
| Kabengele Munanga | Superando o racismo na escola | 2005 | Livro (organizado pelo MEC) | 6 |
| Kabengele Munanga | Redisputando a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra | 2004 | Livro (Editora Autêntica) | 4 |
| Paulo Freire | Pedagogia do oprimido | 1978 | Livro (Editora Paz e Terra) | 8* |
| Petronilha Gonçalves e Silva | Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares | 2018 | Artigo em periódico (Educar em Revista) | 3 |
| Eliane Cavalleiro | Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil | 2000 | Livro/Dissertação (USP) | 4 |

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

São muitas as vozes na literatura acadêmica que se propõem a desconstruir o racismo estrutural e a promover uma educação antirracista e decolonial. Entre os principais autores, Nilma Lino Gomes é uma autora fundamental, com obras que transitam entre a teoria e a prática no campo educacional. Seu artigo "As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003" (2013), repetido seis vezes nas referências, tornou-se um marco para discutir os desafios de implementar políticas educacionais que valorizem a cultura afro-brasileira. Já em "O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação" (2017), ela resgata saberes ancestrais e os articula à formação docente, reforçando a ideia de que a educação é um ato político. Sua tese "Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte" (2002) amplia o debate sobre autoestima e representação negra, mostrando como elementos culturais são ferramentas de resistência.

Kabengele Munanga é, por outro lado, uma referência no campo dos estudos sobre identidade e políticas afirmativas. Em "Superando o racismo na escola" (2005), obra referenciada seis vezes, ele organiza contribuições essenciais para entender como o racismo se manifesta no ambiente educacional

e propõe estratégias de enfrentamento. Já "Redisputando a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra" (2004) desmonta mitos da democracia racial, argumentando que a mestiçagem, longe de ser um símbolo de harmonia, muitas vezes apaga lutas específicas da população negra.

Na seara da pedagogia crítica, Freire está fortemente presente com oito menções de "Pedagogia do oprimido" (1978-2020). A ideia de educação como prática de libertação está intimamente ligada às necessidades atuais por justiça e igualdade, o que leva autores como Nilma Gomes e Catherine Walsh a incorporar uma perspectiva antirracista em suas reflexões. Freire não é apenas um clássico, mas um guia para iniciativas educacionais que desejam desafiar as hierarquias de poder.

Um dos principais responsáveis pela criação do modelo padrão de empreendedorismo está nas universidades, onde o conceito de startups foi desenvolvido. Um exemplo desse padrão é a apresentação de um projeto de tecnologia em uma competição de startups, onde o jurado questiona o empreendedor sobre o mercado. Em resposta, o empreendedor apresenta uma pesquisa de mercado que indica a existência de um potencial de mil usuários, dos quais cem estariam dispostos a pagar. O empreendedor, então, busca a validação desse modelo ao tentar captar clientes que estejam dispostos a pagar pelo serviço, e esse processo se repete para cada aspecto do negócio que necessite de validação. Se não conseguir os cem usuários pagantes, o empreendedor pode decidir alterar o modelo, mas em termos práticos, ele não irá até o mercado para validar essa nova hipótese, a menos que tenha obtido resultados promissores em um teste anterior e, ainda assim, irá concentrar seus esforços apenas em um ou dois fatores, como o pagamento de cem usuários. Isso resulta em uma série de iterações até que o empreendedor encontre um modelo que funcione.

Como corrente teórica, a decolonialidade se consolida nas obras de Aníbal Quijano e Ramón Grosfoguel. Com "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina" (2000), Quijano critica de forma contundente a permanência das estruturas coloniais nas ciências sociais e na educação. No livro "Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos" (2007), Grosfoguel critica o multiculturalismo de fachada e propõe uma epistemologia que valorize os saberes marginalizados. Walter Mignolo, em "La idea de América Latina" (2007),

revela como a invenção colonial do conceito de "América Latina" serviu para consolidar projetos de dominação, sugerindo uma reinterpretação da história a partir das vozes que foram silenciadas.

Catherine Walsh enriquece essa discussão ao introduzir o conceito de interculturalidade crítica, presente em "Interculturalidad crítica y (de)colonialidad" (2012). Segundo ela, a educação decolonial não é só sobre diversidade de conteúdos, mas sim uma ruptura com a lógica eurocêntrica, permitindo a entrada de cosmovisões indígenas e afrodiáspóricas. Seu pensamento nos convida a reconsiderar a função da escola como um local de resistência política.

Nas pesquisas, Eliane Cavalleiro destaca-se com "Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil" (2000), obra pioneira que revela como o racismo se apresenta já nos primeiros anos de escolarização, muitas vezes de maneira sutil. Seu trabalho sobre como crianças negras são silenciadas é leitura essencial para compreender a manutenção das desigualdades. Outras dissertações, embora não descritas individualmente, enfatizam questões como a representação negra nos currículos e a formação de professores, sugerindo um campo de pesquisa em crescimento.

Petronilha Gonçalves e Silva também merece destaque, com artigos como "Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares" (2018), que defendem a necessidade de formar educadores críticos, capazes de combater estereótipos e valorizar a história africana. Sua obra é um chamado à ação, enfatizando que a mudança curricular deve vir acompanhada de reflexão pedagógica e compromisso ético. Embora esta autora não figure com a mesma frequência em citações acadêmicas quanto outros autores, sua contribuição é estrutural e irreplicável para a educação brasileira. Como relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), aprovadas em 2004, ela foi primordial na operacionalização da Lei 10.639/2003, traduzindo-a em orientações práticas para a inclusão da história africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares.

2.3. Relação entre as percepções e os princípios das DCNERER

Ao me debruçar sobre as dez produções acadêmicas, a análise de conteúdo de Bardin guiou a identificação de temas e palavras-chave que

evidenciavam a articulação com os princípios das DCNERER. Para o princípio 1, “Consciência política e histórica da diversidade”, a leitura flutuante e a exploração do material revelaram discussões sobre desigualdade, direitos, história e narrativas. Isso levou à consolidação das seguintes cinco categorias: 1- “Igualdade básica da pessoa humana e respeito aos direitos”, que agrupou menções à dignidade e aos direitos fundamentais; 2- “Compreensão da diversidade étnico-racial e suas histórias próprias na formação histórica social brasileira”, reunindo reflexões sobre a multiplicidade de contribuições étnico-raciais; 3- “Valorização das histórias dos povos africanos e dos afro-brasileiros visando sua dignidade e coexistência”, focada no reconhecimento específico dessas narrativas; 4- “Superação da indiferença e da injustiça contra negros, indígenas e outros grupos historicamente removidos da narrativa”, que concentrou os debates sobre o combate à discriminação e invisibilização; e 5- “Construção de uma educação antirracista e pluralista, com protagonismo dos sujeitos sociais e diversidade de narrativas”, que abarcou as propostas de transformação educacional.

Para o princípio 2, “Fortalecimento de identidades e de direitos”, o foco da análise esteve na afirmação identitária e no combate a estereótipos. Os temas e palavras-chave emergentes foram organizados nas cinco categorias seguintes: 1- “Valorização da Identidade e Estética Negra”, que tratou da positivação da autoimagem e estética negra; 2- “Ancestralidade e Cultura Afro-brasileira”, reunindo as discussões sobre herança cultural e saberes ancestrais; 3- “Práticas Pedagógicas Antirracistas e Autonomia Docente”, que focou nas estratégias de ensino e no papel do educador; 4- “Construção do Pertencimento e Autoestima Étnico-Racial”, abordando o desenvolvimento psicossocial e o sentimento de pertença; e 5- “Desconstrução do Racismo e Estereótipos na Escola”, que concentrou as ações de combate direto ao racismo no ambiente escolar. Finalmente, para o Princípio 3, “Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações”, que direciona para práticas pedagógicas concretas, foram estabelecidas sete categorias: 1- “Integração da Experiência de Vida no Processo Educativo”; 2- “Análise Crítica e Revisão dos Materiais Didáticos”; 3- “Promoção de Relações Étnico-Raciais Positivas e Gestão de Conflitos”; 4- “Valorização das Manifestações Culturais de Matriz Africana”; 5- “Educação Patrimonial Afro-Brasileira”; 6- “Construção Coletiva e Participativa da Identidade

Nacional Plural"; e 7- "Participação Comunitária e do Movimento Negro nos Projetos Pedagógicos". Cada uma dessas categorias emergiu da aglutinação de temas e palavras-chave específicas, refletindo as diversas facetas das ações educativas discutidas nas produções.

Nessa direção, aqui faremos uma breve análise da articulação entre dez produções acadêmicas e os três princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). Os resultados indicam um campo de pesquisa engajado com a promoção de uma prática pedagógica antirracista. Embora cada pesquisa apresente focos e contextos específicos, abrangendo desde o ensino de História, como no estudo de Carvalho (2021), e Matemática, como na dissertação de Santos (2023), até práticas pedagógicas na Educação Infantil, investigadas por Lima (2022), a formação de professores, analisada por Silva (2023), e contextos particulares como escolas do campo, no trabalho de Adelino (2022), e universidades, como a UNILAB no estudo de Ferreira (2023), existe um fio condutor comum: a busca por uma educação que combata o racismo e valorize a diversidade étnico-racial brasileira.

Observa-se que o Princípio 1, referente à Consciência Política e Histórica da Diversidade, frequentemente constitui o alicerce das discussões, estabelecendo a base legal, histórica e conceitual para a imperatividade de uma educação para as relações étnico-raciais. Muitos trabalhos, como os de Adelino (2022) e Nascimento (2021), iniciam suas argumentações ressaltando a importância do reconhecimento da diversidade, do resgate da história dos povos africanos e afro-brasileiros, e da necessidade urgente de superar narrativas hegemônicas excludentes. Como exemplo, Adelino (2022) destaca que o primeiro princípio das DCNERER pode conduzir a igualdade entre as pessoas; o autor comprehende que a sociedade é formada pela diversidade étnico-racial e que isso é um fator positivo", destacando o potencial transformador que existe no reconhecimento da pluralidade, convém reafirmar aqui que o termo igualdade não é sinônimo de homogeneidade, como afirma Gomes (2001) e Candau (2012).

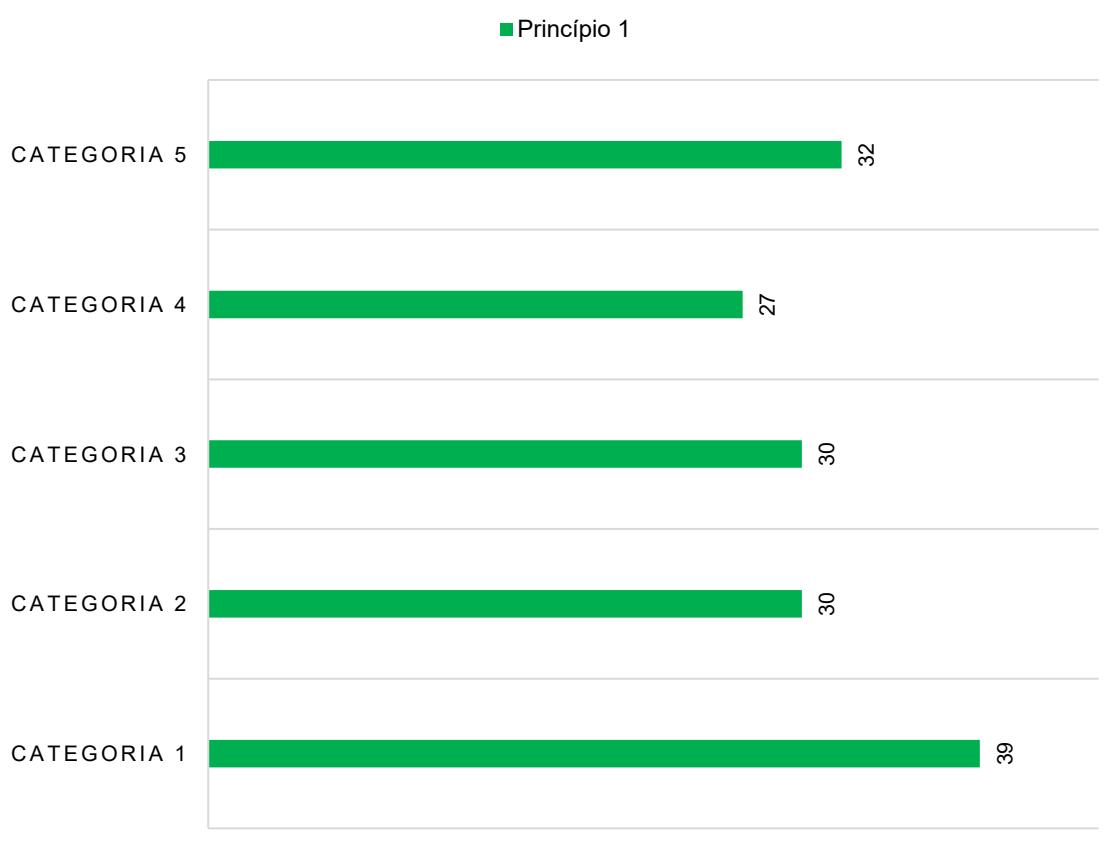
O Princípio 2, que trata do Fortalecimento de Identidades e de Direitos, manifesta-se com particular vigor em trabalhos que se debruçam sobre a construção da identidade negra, o desenvolvimento da autoestima de estudantes

negros, a valorização da estética e da ancestralidade africana e afro-brasileira, e o combate sistemático a estereótipos racializados. A autonomia docente e a criação de práticas pedagógicas que fomentem o sentimento de pertencimento e o reconhecimento positivo das identidades negras são temas recorrentes e centrais. Um exemplo notável é a pesquisa de Carvalho (2023), que descreve as práticas de professoras negras empenhadas na "positivação desse ser negro" (Carvalho, 2023, p. 110), ilustrando como a prática pedagógica antirracista conduz para uma afirmação identitária.

Por sua vez, o Princípio 3, focado nas Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações, é evidenciado como um eixo central em pesquisas que investigam as práticas pedagógicas concretas no chão da escola, a análise crítica de materiais didáticos, a gestão de conflitos de natureza racial em ambiente escolar e a importância da participação da comunidade e de movimentos sociais nos processos educativos. A integração da experiência de vida dos alunos e a valorização de diversas manifestações culturais de matriz africana são estratégias pedagógicas frequentemente citadas e defendidas. O trabalho de Lima (2022), por exemplo, menciona a capoeira como uma prática cultural relevante na educação infantil, enquanto Filho (2023, p. 36) advoga por uma "Educação em saúde dialógica [...] na concretude das situações", ressaltando a importância de conectar o aprendizado com a realidade vivida pelos estudantes. Essas abordagens demonstram um esforço contínuo para traduzir os ideais antirracistas em ações educativas eficazes e transformadoras.

A seguir, serão apresentados três gráficos de barras que consolidam visualmente a análise quantitativa das citações referentes a cada categoria temática dos três princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), no conjunto das dez produções acadêmicas investigadas. Para facilitar a distinção e a rápida identificação, os gráficos utilizam um esquema de cores padronizado: o Princípio 1 ("Consciência Política e Histórica da Diversidade") é representado pela cor verde; o Princípio 2 ("Fortalecimento de Identidades e de Direitos") pela cor vermelha; e o Princípio 3 ("Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações") pela cor amarela.

Gráfico 1 — Princípio 1 “Consciência política e histórica da diversidade” e suas categorias temáticas



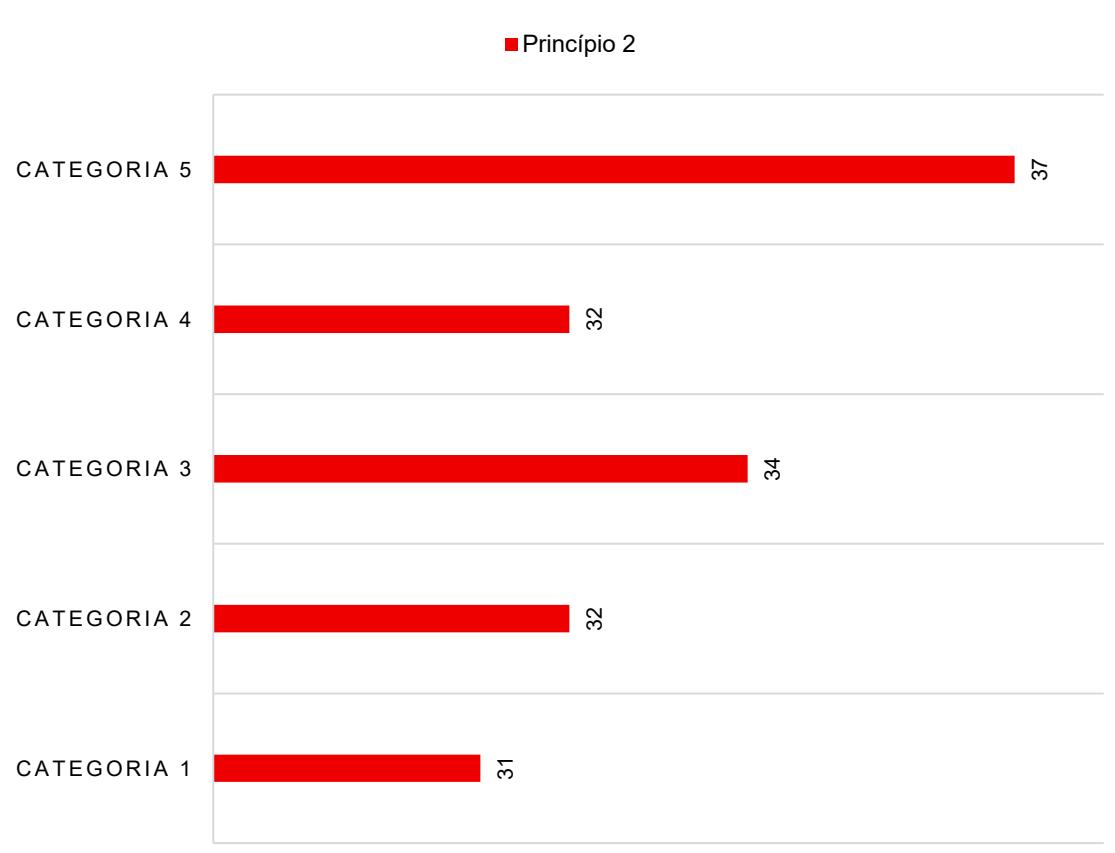
Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Observando o gráfico referente ao Princípio 1, nota-se que a Categória 1 "Igualdade básica da pessoa humana e respeito aos direitos" desponta com o maior número de citações, totalizando 39 menções. Isso sugere uma forte ênfase dos trabalhos na fundamentação dos direitos humanos e na igualdade como pilares para a discussão sobre diversidade. Em seguida, a Categória 5 "Construção de uma educação antirracista e pluralista, com protagonismo dos sujeitos sociais e diversidade de narrativas" também apresenta um volume expressivo de citações (32), indicando uma preocupação central com a transformação das práticas educativas.

As Categorias 2 "Compreensão da diversidade étnico-racial e suas histórias próprias na formação histórica social brasileira" e 3 "Valorização das histórias dos povos africanos e dos afro-brasileiros visando sua dignidade e coexistência" aparecem com um número idêntico de citações (30 cada), demonstrando um interesse equilibrado no reconhecimento da pluralidade

histórica e cultural. A Categoria 4 "Superação da indiferença e da injustiça contra negros, indígenas e outros grupos historicamente removidos da narrativa", com 27 citações, embora relevante, apresenta o menor volume entre as categorias deste princípio, o que pode indicar uma abordagem um pouco menos frequente em termos de palavras-chave diretas, ou uma diluição dessa discussão em outras categorias mais amplas. O próximo gráfico apresentará os números de unidades de registro catalogadas que se enquadram no princípio 2.

Gráfico 2 — Princípio 2 “Fortalecimento de identidades e de direitos” e suas categorias temáticas

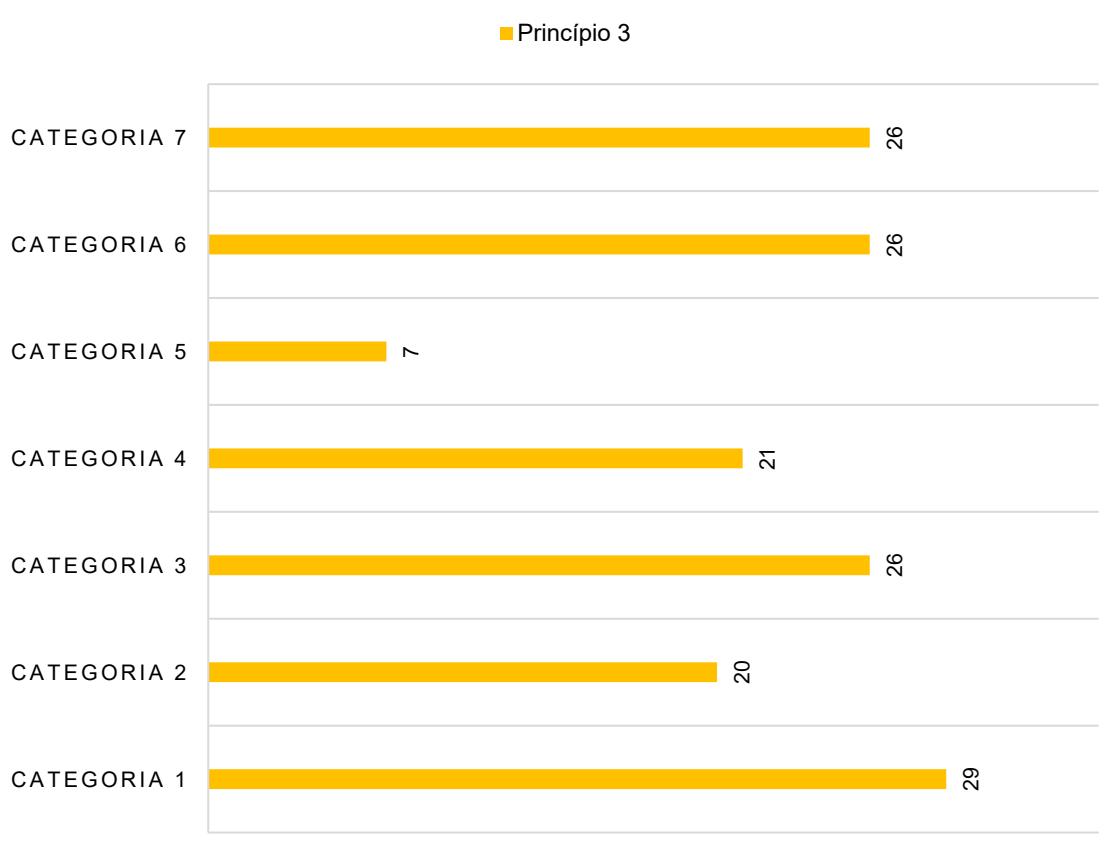


Fonte: elaborado pelo autor, 2025

No que tange ao Princípio 2, a Categoria 5 ("Desconstrução do Racismo e Estereótipos na Escola") é a que registra o maior número de citações (37). Este dado é particularmente significativo, pois aponta para um foco robusto das pesquisas na ação direta de combate ao racismo e à desconstrução de estereótipos no ambiente escolar. A Categoria 3 ("Práticas Pedagógicas Antirracistas e Autonomia Docente"), com 34 citações, segue como a segunda

mais citada, reforçando a importância atribuída às estratégias de ensino e à capacidade de agência dos professores nesse processo. As Categorias 2 ("Ancestralidade e Cultura Afro-brasileira") e 4 ("Construção do Pertencimento e Autoestima Étnico-Racial") apresentam um número similar de menções (32 cada), indicando uma atenção considerável à valorização cultural e ao desenvolvimento psicossocial dos estudantes. A Categoria 1 ("Valorização da Identidade e Estética Negra"), com 31 citações, embora também relevante, aparece com o menor número de menções neste princípio, o que pode sugerir que, embora a identidade seja um tema transversal, a ênfase quantitativa recai mais sobre as ações de desconstrução e as práticas pedagógicas. O gráfico a seguir apresentará os dados referentes ao número de unidades de registro catalogadas, conforme estabelecido no princípio 3.

Gráfico 3 — Princípio 3 “Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações” e suas categorias temáticas



Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Para o Princípio 3, a distribuição das citações entre as sete categorias mostrou algumas variações importantes. A Categoria 1 ("Integração da Experiência de Vida no Processo Educativo") destaca-se com o maior número de citações (29), sublinhando a importância de conectar as práticas pedagógicas à realidade e às vivências dos alunos. Em seguida: a Categoria 7 ("Participação Comunitária e do Movimento Negro nos Projetos Pedagógicos"), Categoria 3 ("Promoção de Relações Étnico-Raciais Positivas e Gestão de Conflitos") e 6 ("Construção Coletiva e Participativa da Identidade Nacional Plural"), todas com 26 citações, demonstram uma preocupação significativa com a colaboração com a comunidade, a promoção de um ambiente escolar positivo e a construção de uma identidade nacional inclusiva. A Categoria 4 ("Valorização das Manifestações Culturais de Matriz Africana"), com 21 citações e a Categoria 2 ("Análise Crítica e Revisão dos Materiais Didáticos"), com 20 citações, aparecem com volumes intermediários. Notavelmente, a Categoria 5 ("Educação Patrimonial Afro-Brasileira") apresenta o menor número de citações (7) entre todas as categorias dos três princípios. Isso pode indicar uma menor ênfase explícita das produções analisadas nesta dimensão específica da educação patrimonial, ou que o tema é abordado de forma menos frequente utilizando as palavras-chave definidas.

O Princípio 1 e o Princípio 2 mostram uma distribuição de citações relativamente equilibrada entre suas categorias, com picos em temas fundamentais como direitos humanos (categoria 1) e desconstrução do racismo (categoria 5). O Princípio 3, com um número maior de categorias, exibe uma variação mais acentuada, destacando a integração da experiência de vida (categoria 1) e a participação comunitária (categoria 7), mas com uma menor incidência na educação patrimonial (categoria 5). Um dado que nos chama atenção pois, embora haja um reconhecimento da importância de conectar a educação à experiência dos alunos e de envolver a comunidade, certas estratégias pedagógicas, como a educação patrimonial afro-brasileira, podem parecerem sido menos exploradas ou podem ainda dar indícios de um campo ainda em desenvolvimento ou com menor consenso metodológico dentro do corpus analisado.

2.3.1. Princípio 1 - Consciência política e histórica da diversidade

O Princípio 1, que orienta para a igualdade básica, a compreensão da diversidade étnico-racial na formação do Brasil, a valorização da história africana e afro-brasileira, a superação da indiferença e a construção de uma educação antirracista, mostrou-se fundamental e transversal em todos os trabalhos acadêmicos analisados. A sua abordagem permeia as discussões sobre práticas pedagógicas, formação docente e políticas educacionais, estabelecendo o alicerce conceitual e legal para a implementação de uma educação para as relações étnico-raciais.

A categoria referente à igualdade básica da pessoa humana e o respeito aos direitos é frequentemente o ponto de partida para justificar a necessidade de uma educação antirracista e o cumprimento da legislação vigente. Os autores ressaltam que o reconhecimento da igualdade fundamental de todos os seres humanos é o pilar para qualquer ação educativa que vise à equidade. Nesse sentido, Adelino (2022, p. 120) cita o compromisso do Ministério da Educação com políticas afirmativas como um esforço para "corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro". Esta perspectiva é corroborada por Filho (2023, p. 90), que discute a importância da "Construção de competências técnicas [...] e socioafetivas sobre questões relativas à ética, bioética e direitos humanos" como parte essencial da formação na área da saúde, refletindo uma preocupação com a dignidade e os direitos que transcende o campo estritamente educacional, mas que nele encontra um espaço crucial de formação. A dissertação de Carvalho (2023, p. 108) também toca neste ponto ao discutir como a educação foi historicamente utilizada "para criar e aplicar estratégias, discursos e práticas para negação dessa identidade [negra] ao assumir uma postura etnocêntrica", evidenciando a violação histórica de direitos e a necessidade de reparação.

A compreensão da diversidade étnico-racial e suas histórias próprias na formação histórica social brasileira é amplamente discutida, com os pesquisadores enfatizando a urgência de superar uma visão monolítica e eurocêntrica da história nacional. Nascimento (2021, p. 85), ao analisar as práticas pedagógicas no ensino de História, refere-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no sentido de "Identificar e comparar pontos de vista em

relação a eventos significativos [...] com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes", sublinhando a necessidade de múltiplas perspectivas. De forma complementar, Carvalho (2021, p. 64) destaca que a Constituição Federal de 1988, ao "reconheceu legalmente o caráter multicultural e pluriétnico da sociedade brasileira", estabeleceu um marco legal para essa compreensão. Silva (2023, p. 55) reforça essa ideia ao afirmar que "a diversidade étnico-racial é um elemento constitutivo da sociedade brasileira e que a escola tem um papel fundamental na promoção do respeito e da valorização dessa diversidade". Adelino (2022, p. 124) também enfatiza "A compreensão de que a sociedade é formada pela diversidade étnico-racial e que isso é um fator positivo; a valorização do conhecimento, da história e cultura dos povos africanos e seus descendentes".

A valorização das histórias dos povos africanos e dos afro-brasileiros visando sua dignidade e coexistência é um pilar da Lei 10.639/2003 e, consequentemente, figura como tema central em quase todas as pesquisas. Os trabalhos demonstram um esforço em ir além da mera menção, buscando estratégias para uma efetiva valorização. Nascimento (2021, p. 79) considera "de fundamental importância que os(as) alunos(as) compreendam suas raízes culturais africanas e afro-brasileiras", não como um apêndice, mas como parte integrante da sua identidade e da história do país. Adelino (2022, p. 121) menciona a Lei 10.639/2003 como instrumento que "vem contribuir com esse propósito ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica". A pesquisa de Carvalho (2023, p. 8) aponta para "atitudes pedagógicas mediadas pela literatura e por atividades didáticas que contribuíram para o desenvolvimento de um pensamento positivo sobre a cultura africana e afro-brasileira". Similarmente, Silva (2021, p. 70) destaca a importância de "trabalhar com contos, lendas e mitos africanos e afro-brasileiros como forma de valorizar essa cultura e promover a autoestima dos alunos negros".

A superação da indiferença e da injustiça contra negros, indígenas e outros grupos historicamente removidos da narrativa é abordada através da denúncia do racismo estrutural, institucional e epistêmico que permeia a sociedade e, por conseguinte, a escola. Ferreira (2023, p. 116) critica como, através da colonialidade do poder, as diferenças "passam a se racializar e a

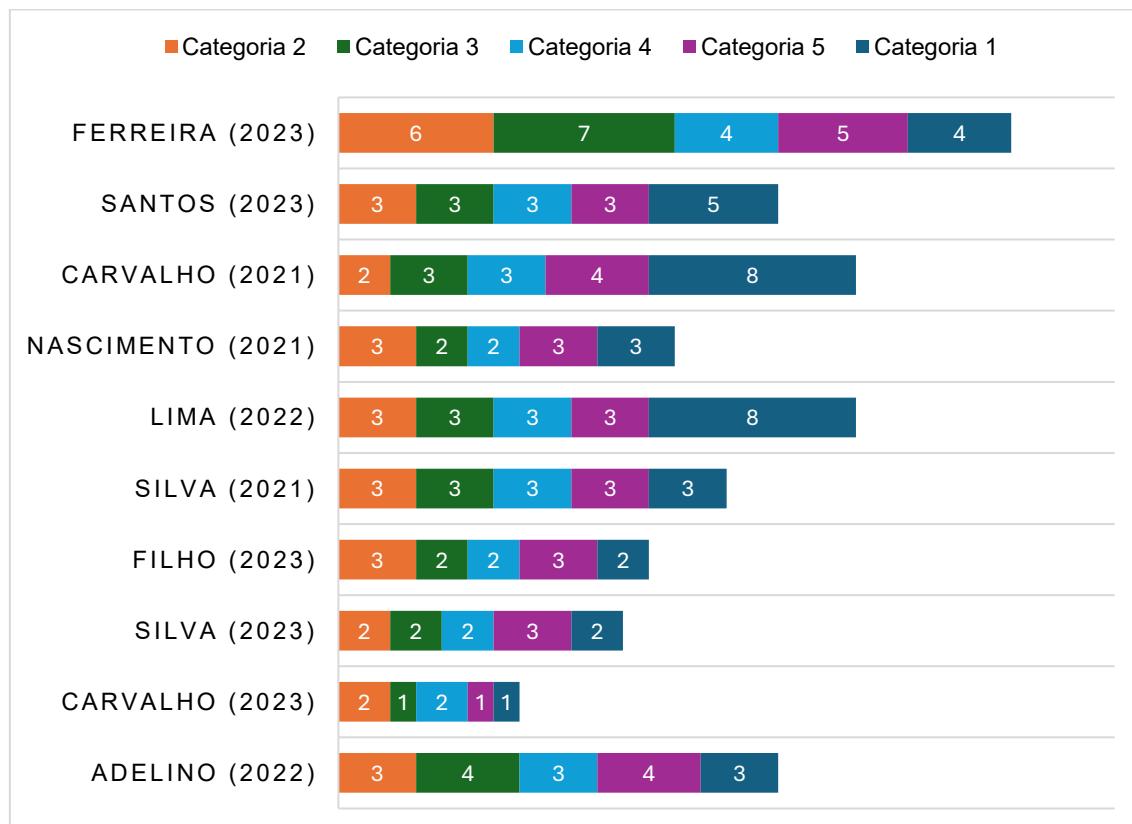
categorizar tanto os povos como suas sociedades em civilizados/as e não civilizados/as [...] provocando injustiças cognitivas e racismo epistêmico". Esta análise é crucial para entender a profundidade das desigualdades. Adelino (2022, p. 119) critica o papel histórico da educação brasileira que, por muito tempo, "serviu para inculcar e reproduzir os valores discriminatórios e racistas que se escondiam por trás do discurso de "democracia racial" e da "identidade cultural". A pesquisa de Silva (2023, p. 62) também aponta para a necessidade de "desconstruir estereótipos e preconceitos relacionados à população negra, que são frequentemente reforçados pela mídia e por materiais didáticos inadequados".

Finalmente, a construção de uma educação antirracista e pluralista, com protagonismo dos sujeitos sociais e diversidade de narrativas, emerge como um objetivo transversal e uma síntese das aspirações contidas no Princípio 1. Não se trata apenas de reconhecer a diversidade, mas de atuar ativamente para transformar a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo e equitativo. Lima (2022, p. 26), citando Cavalleiro (2005), defende "a construção de uma educação para as relações étnico-raciais pautada no antirracismo" que "possibilite que todos (as) sejam inseridos (as) socialmente de forma igualitária". Esta visão é compartilhada por Santos (2023, p. 80), que propõe que "os professores criem práticas pedagógicas que rompam com a ideologia homogeneizadora, valorizando a diversidade cultural presente no espaço escolar e na sociedade". Filho (2023, p. 105) argumenta que uma formação antirracista deve capacitar os profissionais para "identificar e combater as diferentes manifestações do racismo no seu cotidiano profissional". A pesquisa de Carvalho (2021, p. 75) também ressalta a importância do "protagonismo dos movimentos sociais negros na luta por uma educação antirracista e na proposição de políticas públicas". Essa categoria, portanto, encapsula a dimensão ativa e transformadora do Princípio 1, conclamando a uma práxis educativa que vá além do discurso e se materialize em ações concretas de valorização da diversidade e combate às desigualdades.

A fim de melhor visualizarmos a articulação do princípio 1 nas produções analisadas, abaixo apresentaremos o gráfico 5 que nos sugere que as dez produções acadêmicas investigadas apresentam um engajamento significativo com este princípio das DCNERER. Parece haver uma clara preocupação em discutir as bases históricas e políticas da diversidade, em fortalecer identidades

e direitos, e em propor ações educativas de combate ao racismo. Contudo, a intensidade e o foco em cada categoria específica variam entre os trabalhos, refletindo a diversidade de abordagens e recortes de pesquisa, como será possível ver abaixo.

Gráfico 4 — Comparativo da articulação do princípio 1⁶ e de suas categorias temáticas nas teses e dissertações analisadas



Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

O gráfico acima ilustra como os dez trabalhos abordam as cinco categorias do Princípio 1. Observa-se que a "Categoria 1" (Igualdade básica da pessoa humana e respeito aos direitos) e a "Categoria 3" (Valorização das histórias dos povos africanos e dos afro-brasileiros) tendem a ser bastante citadas. Por exemplo, nos trabalhos de Lima (2022) e Carvalho (2021), a Categoria 1 representa mais de 40.0% das citações da Categoria 1 do Princípio

⁶ Para uma análise mais minuciosa de como as produções acadêmicas se entrelaçam com o Princípio 1 (“Consciência política e histórica da diversidade”) e as categorias temáticas que foram estabelecidas, consulte os Apêndices de A a J, que contêm quadros detalhados com as citações de cada trabalho examinado.

1 em seus respectivos estudos, indicando um foco central. No trabalho de Ferreira, a Categoria 3 (23.3%) e a Categoria 2 (Compreensão da diversidade étnico-racial, 20%) são proeminentes.

A inclusão das porcentagens mostra a ênfase relativa. No trabalho de Adelino, por exemplo, embora a Categoria 1 tenha 3 citações, isso corresponde a 7.6% do foco do Princípio 1, enquanto as Categorias 3 e 4 (com 4 e 3 citações respectivamente) representam 13,3% e 11,11% respectivamente. Isso demonstra uma distribuição interna de prioridades. Em contraste, no trabalho de Carvalho (2023), a Categoria 1 (1 citação) representa apenas 2,5% do total do Princípio 1 nesse trabalho, sugerindo um foco proporcionalmente menor nessa categoria específica em comparação com outras produções.

Alguns trabalhos, como o de Silva (2023), mostram uma distribuição mais equilibrada das citações e, consequentemente, das porcentagens entre as categorias do Princípio 1. Outros, como Lima (2022) e Carvalho (2021), concentram uma parcela maior das suas discussões sobre o Princípio 1 em uma ou duas categorias específicas.

2.3.2. Princípio 2 - Fortalecimento de identidades e de direitos

O Princípio 2 das DCNERER, que se dedica ao fortalecimento de identidades e de direitos, assume um papel crucial na desconstrução de narrativas hegemônicas e na promoção de uma autoimagem positiva para estudantes negros e indígenas. Este princípio orienta para o desencadeamento de processos de afirmação de identidades historicamente negadas ou distorcidas, o rompimento com imagens negativas forjadas e disseminadas socialmente, o esclarecimento sobre equívocos de uma identidade humana pretensamente universal que apaga as especificidades, o combate à privação e violação de direitos, e a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira, bem como a garantia de condições de formação e instrução de qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino. A análise dos dez trabalhos acadêmicos revela uma abordagem multifacetada deste princípio, com ênfases distintas em suas categorias temáticas.

A categoria referente à valorização da Identidade e Estética Negra é um tema central em diversas pesquisas, especialmente naquelas que investigam as

práticas de educadores negros e o impacto da representatividade no ambiente escolar. O trabalho de Carvalho (2023) é emblemático nesse sentido, ao focar em professoras negras e descrever como elas buscam ativamente a "positivação desse ser negro para aquela criança" (Carvalho, 2023, p. 110), utilizando estratégias que partem do reconhecimento da família e das características fenotípicas. A autora detalha como uma professora questiona "que cor é a sua família?", vou colocar: 'que cor é o cabelo da sua família?' Eu faço toda uma construção dessa positivação desse ser negro para aquela criança... Eu levo músicas" (Carvalho, 2023, p. 110). Similarmente, a pesquisa de Silva (2023), que aborda a autoestima de crianças negras, certamente explora como a valorização da estética e da identidade contribui para um desenvolvimento psicossocial saudável. Ferreira (2023, p. 27) também reforça essa valorização ao discutir como as práticas curriculares na UNILAB podem estimular "a construção e valorização da identidade e da consciência negra de forma positiva", indicando a importância de um currículo que reflita e valorize a diversidade. Adelino (2022, p. 124) aponta que este princípio "contém orientações para o desenvolvimento do processo de afirmação das identidades, da historicidade negra".

A ancestralidade e Cultura Afro-brasileira são vistas como elementos cruciais para o fortalecimento identitário e para a construção de um repertório cultural que transcendam os estereótipos. Nascimento (2021, p. 62), em sua pesquisa sobre o ensino de História, destaca a importância de "entender o lugar do(a) negro(a) a partir delas [histórias e culturas africanas e afro-brasileiras] e conhecer a contribuição para o fortalecimento da identidade afrocentrada dos(as) alunos(as)". Esta abordagem busca conectar os estudantes com um legado histórico e cultural rico e positivo. Silva (2021, p. 33), ao discutir a formação de professores, aponta para a necessidade de reconhecer a "contribuição das culturas africanas para a constituição da identidade e da cultura brasileiras", um passo fundamental para que os educadores possam mediar esse conhecimento em sala de aula. Carvalho (2023, p. 110) exemplifica essa prática ao mencionar o uso de materiais como o "Manual de atividades com contos africanos", que se estrutura "numa perspectiva coletiva [...] pertencimento grupal e ancestral", e ao trabalhar com "as máscaras africanas, [...] as palavras de origem africana".

As Práticas Pedagógicas Antirracistas e Autonomia Docente emergem como um tema recorrente, evidenciando o papel ativo dos educadores na implementação das DCNERER. Adelino (2022, p. 128) defende que "as práticas docentes antirracistas precisam estar alicerçadas em fundamentos legais, procedimentos, pareceres, diretrizes curriculares que orientem a qualificação formativa, as decisões pedagógicas e as ações desses professores e professoras", ressaltando a importância de um suporte institucional, embora reconheça que muitas vezes "Práticas de ensino antirracistas foram quase sempre iniciativas de professores(as), coordenadores(as) e gestores(as) que por motivos pessoais possuem sensibilidade para a temática" (Adelino, 2022, p. 119). Carvalho (2023, p. 110) detalha diversas estratégias pedagógicas antirracistas desenvolvidas por professoras, como "rodas de conversa, contação de histórias, músicas, brincadeiras, vídeos, atividades com o nome, atividades que trabalhem a família, confecção de bonecas Abayomis, dentre outras", demonstrando a criatividade e o compromisso docente. A pesquisa de Lima (2022), focada na Educação Infantil, também explora como práticas lúdicas e pedagógicas podem introduzir a valorização da diversidade desde cedo.

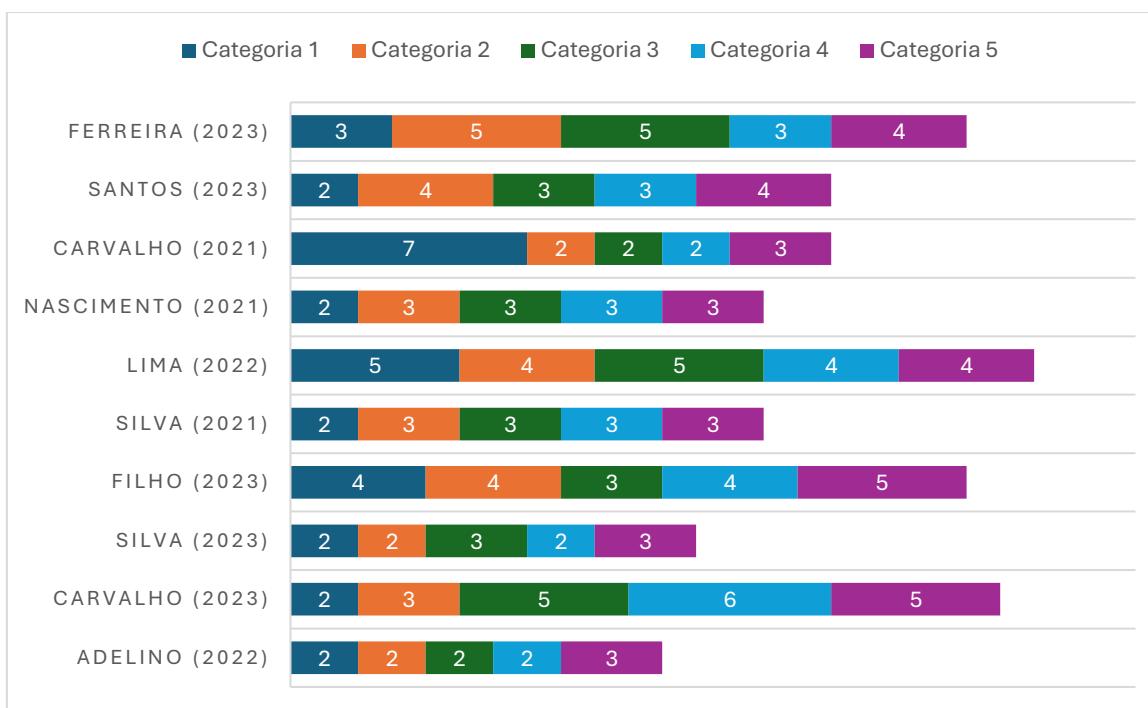
A construção do Pertencimento e Autoestima Étnico-Racial é um objetivo central em várias pesquisas, reconhecendo o impacto negativo do racismo na autoimagem de crianças e jovens negros. Os trabalhos de Silva (2023) e Carvalho (2023) apresentam discussões aprofundadas sobre como a escola pode e deve contribuir para o sentimento de pertencimento e para o desenvolvimento de uma autoestima positiva. Carvalho (2023, p. 111) transcreve a fala de uma professora que expressa: "Eu acho que o meu papel enquanto professora negra é fazer com que essa criança se sinta pertencente àquele espaço, que ela se sinta valorizada, que ela se sinta amada". Carvalho (2021, p. 78), citando Alagoas (2010), menciona que a inclusão do conhecimento histórico sobre povos negros e suas contribuições para a sociedade brasileira é fundamental, pois contribui para a "construção da sua auto-estima e para o reconhecimento da sua identidade étnico-racial".

A desconstrução do Racismo e Estereótipos na Escola é vista como um passo fundamental e indissociável das demais categorias deste princípio. Todos os trabalhos, em maior ou menor grau, abordam a necessidade de romper com imagens negativas e preconceituosas. Ferreira (2023, p. 67), ao analisar o

currículo da UNILAB, descreve como professoras são chamadas a "problematizar questões raciais e de gênero em suas aulas, desconstruindo estereótipos e promovendo uma educação antirracista". Adelino (2022, p. 124) aponta para a necessidade de "romper com o imaginário de estereótipos e estigmas negativos difundidos através dos meios de comunicação sobre a população negra e indígena" e de "combater a violência e negação de direitos". Nascimento (2021, p. 28), em sua discussão sobre o ensino de História, enfatiza o "rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação", destacando o papel da educação formal na oferta de contranarrativas. A pesquisa de Santos (2023), ao focar no ensino de Matemática, também pode tangenciar essa desconstrução ao questionar a ausência de referências afro-brasileiras e indígenas em contextos matemáticos, combatendo o estereótipo de que essas culturas não produziram conhecimento matemático relevante.

Em síntese, o Princípio 2 é explorado pelos pesquisadores como um chamado à ação para que a escola se torne um espaço de afirmação positiva das identidades negras e indígenas, de reconhecimento de seus direitos e de combate ativo aos estereótipos e ao racismo que historicamente minaram sua autoestima e seu sentimento de pertencimento. As práticas pedagógicas relatadas e as análises teóricas apresentadas nos trabalhos demonstram um compromisso com a transformação da realidade educacional, buscando garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem étnico-racial, sintam-se valorizados, respeitados e com plenas condições de desenvolver seu potencial. Para visualizar graficamente o princípio 2 nas produções analisadas, apresentamos o gráfico 5 abaixo.

Gráfico 5 — Comparativo da articulação do princípio 2⁷ e de suas categorias temáticas nas teses e dissertações analisadas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

O gráfico acima detalha a abordagem do Princípio 2: a categoria 1 “Valorização da Identidade e Estética Negra” tem um pico no trabalho de Carvalho (2021), correspondendo a 22,58% das citações desta categoria no Princípio 2 neste estudo. Em Carvalho (2023), a categoria 4 “Construção do Pertencimento e Autoestima Étnico-Racial” e a categoria 5 “Desconstrução do Racismo e Estereótipos na Escola” são igualmente fortes, cada uma representando 18,75% e 13,51%, respectivamente, das citações nas categorias supracitadas no Princípio 2, indicando um foco significativo nessas duas áreas.

No trabalho de Ferreira (2023), as categorias 2 “Ancestralidade e Cultura Afro-brasileira” e 3 “Práticas Pedagógicas Antirracistas e Autonomia Docente” são igualmente enfatizadas, com 15,62% e 14,70%. Isso sugere uma preocupação particular com a herança cultural e as ações docentes diretas. O trabalho de Adelino mostra uma distribuição percentual mais homogênea entre

⁷ Consulte os Apêndices de A a J para obter detalhes aprofundados sobre como as produções acadêmicas se relacionam com o Princípio 2 (“Fortalecimento de identidades e de direitos”) e as categorias temáticas que foram estabelecidas, onde você encontrará quadros que apresentam as citações específicas de cada trabalho examinado.

as categorias do Princípio 2, com a categoria 5 “Desconstrução do Racismo” representando 8,10% e as demais variando em torno de 5-6%. Já em Lima, as Categorias 1 e 3 “Valorização da Identidade e Estética Negra” e “Práticas Pedagógicas Antirracistas e Autonomia Docente” são as mais representativas, com 16,12% e 14,7%. A análise percentual permite identificar essas nuances na distribuição do foco de cada pesquisa.

2.3.3. Princípio 3 - Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações

O Princípio 3 das DCNERER direciona o olhar para a materialização das diretrizes em práticas pedagógicas efetivas, enfatizando a conexão das estratégias de ensino com a experiência de vida dos alunos e professores, a análise crítica e a revisão de materiais didáticos, a promoção de relações étnico-raciais positivas e a gestão de conflitos, a valorização da oralidade, da corporeidade e das artes de matriz africana, a educação patrimonial afro-brasileira, o cuidado com a construção de um sentido construtivo da participação dos diferentes grupos na formação nacional e a participação da comunidade e do Movimento Negro nos projetos político-pedagógicos. Este princípio, portanto, traduz as orientações anteriores em ações concretas no cotidiano escolar, sendo vital para a transformação das realidades educacionais.

A categoria referente à integração da Experiência de Vida no Processo Educativo é fundamental para tornar o aprendizado significativo e relevante, especialmente no contexto da educação para as relações étnico-raciais. Adelino (2022, p. 207) destaca, em sua pesquisa em escolas do campo, que uma das estratégias de enfrentamento ao racismo é a discussão da temática racial “alinhada à realidade dos(as) estudantes” durante atividades como a leitura deleite. Essa conexão com o vivido é crucial para que os alunos se reconheçam no processo educativo. Lima (2022), ao focar na educação infantil, também explora como as vivências das crianças podem ser o ponto de partida para trabalhar a diversidade. Carvalho (2021, p. 90), ao discutir a documentação narrativa, ressalta a importância das “narrativas autobiográficas compartilhadas” por professores como forma de refletir sobre as práticas e conectar-se com as experiências dos alunos, o que pode incluir suas vivências raciais. Filho (2023,

p. 36), no contexto da formação em saúde, defende uma "Educação em saúde dialógica, que parta da realidade dos sujeitos envolvidos, de suas experiências, saberes e necessidades, na concretude das situações", um princípio que se aplica diretamente à educação antirracista.

A análise Crítica e Revisão dos Materiais Didáticos emerge como uma preocupação central e uma ação indispensável, uma vez que muitos materiais ainda perpetuam visões estereotipadas ou eurocêntricas. Vários trabalhos apontam para a importância de analisar criticamente os materiais existentes e, quando necessário, produzir ou buscar alternativas. Adelino (2022, p. 207) observa que, em alguns contextos, as referências para abordar a temática racial são "geralmente limitadas aos livros didáticos e vídeos do YouTube, podendo conduzir a um tratamento superficial do tema", e que "O conhecimento dos sujeitos reflete muito os ensinamentos eurocêntricos, assim como a maioria dos livros didáticos que utilizam" (Adelino, 2022, p. 212). Nascimento (2021, p. 86), em sua análise sobre o ensino de História, critica que "As histórias contadas sobre a pessoa negra no ambiente escolar acontecem de forma marginalizada, estereotipada e folclorizada", o que demanda uma revisão profunda dos conteúdos e abordagens. Silva (2021, p. 88) também enfatiza a necessidade de os professores desenvolverem um "olhar crítico sobre os materiais didáticos, identificando representações negativas ou ausências e buscando formas de problematizá-las".

A promoção de Relações Étnico-Raciais Positivas e Gestão de Conflitos é fundamental para criar um ambiente escolar acolhedor e respeitoso. Adelino (2022, p. 125) cita que o Princípio 3 "busca dar condições para que professores e alunos possam decidir, agir e assumir responsabilidades por relações étnico-raciais positivas, enfrentando discordâncias e conflitos". As estratégias mencionadas por ele incluem "o diálogo, a conscientização e o envolvimento das famílias" (Adelino, 2022, p. 207), embora reconheça os desafios. É crucial, como aponta o mesmo autor, que "Trabalhar as questões étnico-raciais não pode ser somente uma prática para solucionar conflitos e agressões, mas uma ação pedagógica contínua" (Adelino, 2022, p. 212). Silva (2021) e Silva (2023) discutem a importância de relações positivas para o bem-estar e aprendizado dos alunos, destacando que um clima escolar saudável é pré-requisito para o sucesso da educação antirracista. Ferreira (2023, p. 150) aponta para a

necessidade de "criar espaços de diálogo e escuta sensível para que as experiências de racismo possam ser compartilhadas e enfrentadas coletivamente".

A valorização das Manifestações Culturais de Matriz Africana, como a dança, a música, a oralidade e a corporeidade, é uma estratégia recorrente para promover o reconhecimento e o respeito pela diversidade. Santos (2023, p. 52), ao propor uma etnomatemática afro-brasileira, busca "identificar e valorizar os conhecimentos matemáticos presentes em manifestações culturais como o Jongo, a Capoeira e os tecidos africanos". Lima (2022), na educação infantil, explora a inclusão de elementos da cultura afro-brasileira, como brincadeiras e músicas, para familiarizar as crianças com essa riqueza cultural desde cedo. Nascimento (2021, p. 98) também destaca a necessidade de os alunos terem "mais oportunidade de aprender e conhecer sobre a cultura africana e afro-brasileira, para além das datas comemorativas". Adelino (2022, p. 125) menciona que o Princípio 3 "valoriza a cultura da oralidade, da corporeidade e da arte em uma perspectiva positiva, entendendo que essas são marcas das culturas africanas, bem como a escrita e a leitura".

A Educação Patrimonial Afro-Brasileira, que visa preservar e difundir o patrimônio cultural afro-brasileiro, é abordada, especialmente em trabalhos que discutem a implementação da Lei 10.639/03. Ferreira (2023), ao discutir a decolonialidade do currículo, e Nascimento (2021), ao focar no ensino de História, tocam nesta categoria ao valorizarem o patrimônio cultural afro-brasileiro como parte essencial da identidade nacional e como ferramenta pedagógica. Adelino (2022, p. 125) também menciona que o Princípio 3 propõe "conhecer, preservar e difundir o patrimônio cultural afro-brasileiro". A pesquisa de Carvalho (2021) sobre documentação narrativa de práticas docentes pode revelar como professores têm trabalhado (ou não) com o patrimônio afro-brasileiro em suas aulas.

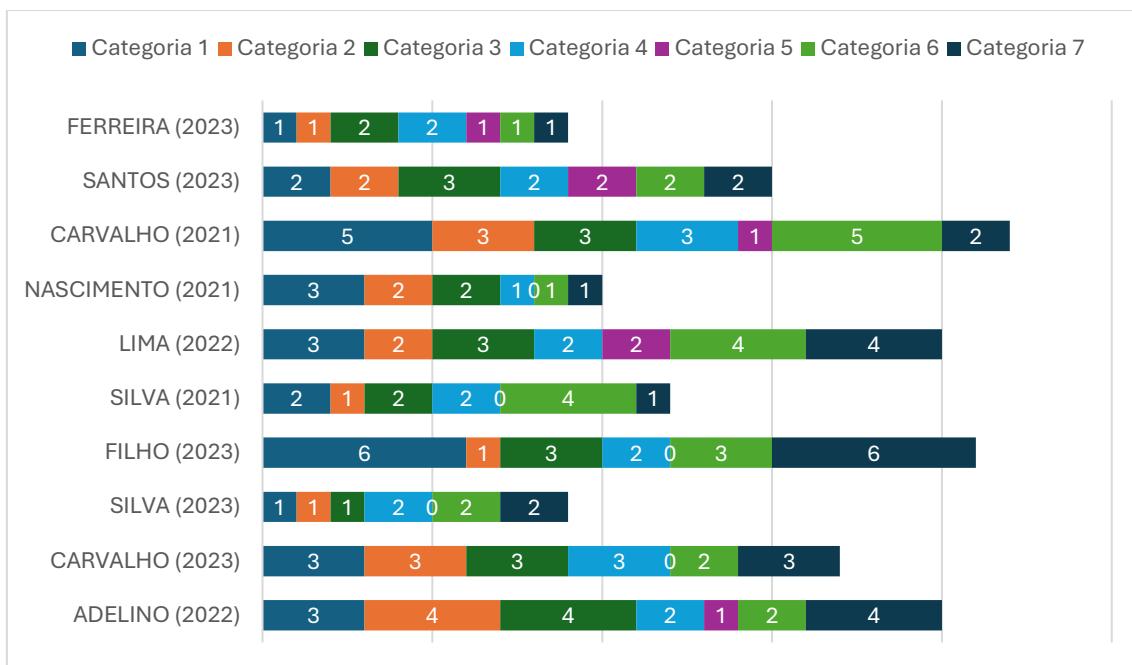
A construção Coletiva e Participativa da Identidade Nacional Plural é um tema presente, refletindo a compreensão de que a identidade brasileira é formada pela contribuição de diversos grupos étnico-raciais. Carvalho (2021, p. 72) afirma que o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana "diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes

de construir uma nação democrática". Ferreira (2023), com seu enfoque na decolonialidade e na crítica ao eurocentrismo, dialoga diretamente com esta categoria ao propor um currículo que reconheça e valorize a pluralidade de saberes e existências. Silva (2021, p. 45) argumenta que "a escola deve ser um espaço de encontro e diálogo entre diferentes culturas, promovendo o respeito mútuo e a construção de uma identidade nacional que seja verdadeiramente inclusiva".

A participação Comunitária e do Movimento Negro nos Projetos Pedagógicos é ressaltada como um elemento crucial para a efetividade das ações antirracistas na escola. Ferreira (2023, p. 224), ao analisar a UNILAB, menciona o "acolhimento das demandas dos Movimentos Sociais Negros e de outros grupos subalternizados" como um diferencial da instituição. A importância dessa articulação é implicitamente reconhecida nas discussões sobre a implementação de políticas públicas em outros trabalhos, como em Silva (2023, p. 147), que considera "necessárias ações coletivas articuladas com representatividades negras e outros setores da sociedade civil para que as políticas de promoção da igualdade racial na educação avancem". Adelino (2022) também menciona o envolvimento das famílias como estratégia, o que pode ser um primeiro passo para uma participação comunitária mais ampla.

Em suma, o Princípio 3 conclama a uma práxis educativa transformadora, onde o conhecimento é conectado à vida, os materiais são criticamente analisados, as relações são pautadas pelo respeito, as culturas de matriz africana são valorizadas, o patrimônio é preservado e a comunidade participa ativamente da construção de uma escola verdadeiramente antirracista e plural. Para ilustrar o princípio 3 nas produções analisadas, apresentamos o gráfico abaixo.

Gráfico 6 — Comparativo da articulação do princípio 3⁸ e de suas categorias temáticas nas teses e dissertações analisadas



Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Este gráfico aborda as sete categorias do Princípio 3. A categoria 1 “Integração da Experiência de Vida no Processo Educativo” e a categoria 7 “Participação Comunitária e do Movimento Negro nos Projetos Pedagógicos” são bastante significativas no trabalho de Filho, representando 20.68% e 23% das citações destas categorias no Princípio 3. Em Carvalho (2021), a Categoria 1 e a Categoria 6 “Construção Coletiva e Participativa da Identidade Nacional Plural” também são fortes, com 17,24% e 19,23%.

A categoria 5 “Educação Patrimonial Afro-Brasileira” consistentemente apresenta as menores contagens e porcentagens na maioria dos trabalhos, representando 0.0% em produções como as de Silva (2021), Silva (2023), Filho (2023), Carvalho (2023) e Nascimento (2021). Isso reforça a observação de que este aspecto específico das ações educativas pode ser menos explorado no conjunto dos trabalhos analisados.

⁸ Para mais detalhes sobre as articulações entre as produções acadêmicas e o Princípio 3 (“Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”), assim como suas categorias temáticas, recomenda-se consultar os Apêndices de A a J, onde se encontram quadros que apresentam as citações detalhadas de cada trabalho analisado.

Distribuição Percentual e Variações: O trabalho de Lima (2022) e Santos (2023) destaca a Categoria 5 com 28,57% cada. Em Adelino, as Categorias 1 e 7 representam 10,34% e 15,38%. No trabalho de Ferreira, as citações para o Princípio 3 são mais distribuídas entre as categorias, com a categoria 4 “Valorização das Manifestações Culturais de Matriz Africana” e categoria 5 “Educação Patrimonial Afro-Brasileira” representando 9,52% e 14,28%.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito das pós-graduações, tem havido necessidade de linhas de pesquisa voltadas para a educação dos afro-brasileiros, com especial destaque em história da educação. Devido à vigência de uma concepção de Brasil eurocêntrica, que ainda permeia o espaço acadêmico, tem havido dificuldades para o acesso de pesquisadores interessados em estudos na temática Negro e Educação. (Cruz, 2005)

Esta afirmação, embora formulada há quase duas décadas, mantém-se atual e reveladora dos desafios persistentes na construção de um campo acadêmico verdadeiramente comprometido com a descolonização do saber e com a valorização das contribuições africanas e afro-brasileiras para a educação brasileira. Nessa direção, esta pesquisa desenvolveu-se como um estudo qualiquantitativo de natureza descritiva e abordagem bibliográfica, com o propósito central de investigar como as construções de conhecimento sobre práticas pedagógicas antirracistas nas teses e dissertações dos programas de pós-graduação stricto sensu de Pernambuco se articulam com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). A questão norteadora emergiu da constatação de que, mesmo após duas décadas da promulgação da Lei 10.639/2003, persistem desafios na efetiva implementação de uma educação antirracista no estado.

Para responder a esta questão central, estabelecemos três objetivos específicos: mapear as teses e dissertações sobre práticas pedagógicas antirracistas nos programas de pós-graduação de Pernambuco; analisar os referenciais teóricos mobilizados nesses estudos; identificar a relação dessas produções com os três princípios das DCNERER: consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e direitos, e ações educativas de combate ao racismo. A metodologia adotada compreendeu quatro etapas principais. Primeiramente, realizamos um levantamento exaustivo em 15 bancos de dados nacionais e repositórios institucionais, incluindo o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e os repositórios das principais instituições pernambucanas (UFPE, UFRPE, UNICAP, entre outras). O corpus analítico da pesquisa compreende os anos 2018 a 2023, utilizando como descritor principal "práticas pedagógicas

antirracistas".

Posteriormente, aplicamos critérios de inclusão e exclusão que resultaram em um corpus final de 10 trabalhos (8 dissertações e 2 teses). Esses materiais foram submetidos à análise de conteúdo conforme Bardin (2016), com categorização baseada nos princípios das DCNERER. O processo analítico envolveu: (1) leitura flutuante para familiarização com os textos; (2) codificação das unidades de significado; (3) classificação temática; e (4) interpretação crítica à luz do referencial teórico. A opção por focar em teses e dissertações justifica-se pelo fato de que esses trabalhos representam produções acadêmicas rigorosas, submetidas a avaliação por bancas examinadoras, e que frequentemente trazem contribuições originais para o campo educacional. Como destacado na introdução, essa escolha metodológica permitiu acessar pesquisas que muitas vezes antecedem as publicações em periódicos, oferecendo um panorama atualizado das discussões sobre práticas pedagógicas antirracistas no estado.

A análise privilegiou a identificação de como os princípios das DCNERER estão sendo incorporados nas pesquisas acadêmicas locais. Essa abordagem metodológica mostrou-se particularmente adequada para revelar tanto os avanços quanto as lacunas na produção de conhecimento sobre educação antirracista em Pernambuco, conforme demonstram os resultados apresentados. Ao analisar criticamente as construções de conhecimento sobre práticas pedagógicas antirracistas em programas de pós-graduação stricto sensu de Pernambuco, revelou um cenário complexo que demanda reflexões profundas sobre os desafios e possibilidades da educação antirracista no estado. Como bem destacou Flávia Rocha (2022), "o desmantelamento da hierarquia racial desemboca na compreensão integral do sujeito e na qual a diversidade humana seja formal e substantivamente respeitada e valorizada" (p. 45). Esta afirmação sintetiza o desafio central enfrentado pelas instituições educacionais pernambucanas, que ainda precisam avançar significativamente na implementação de práticas pedagógicas que efetivamente promovam essa valorização da diversidade.

Os resultados obtidos apontam para avanços significativos, mas também para lacunas persistentes que precisam ser enfrentadas com urgência pelo campo acadêmico e pelas políticas educacionais. O mapeamento sistemático

realizado identificou apenas 10 trabalhos acadêmicos que abordam diretamente as práticas pedagógicas antirracistas no contexto pernambucano, sendo a maioria concentrada na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Essa escassez quantitativa revela uma contradição entre o reconhecimento legal da importância da temática e sua efetiva incorporação nas produções acadêmicas locais, confirmando a observação de Nilma Lino Gomes (2012) de que "exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior com relação à África e aos afro-brasileiros" (p. 17).

A análise qualitativa dos trabalhos identificados permitiu constatar que, embora haja um esforço crescente em dialogar com os referenciais teóricos fundamentais do campo das relações étnico-raciais, ainda persiste uma fragilidade na articulação explícita com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). Esta constatação reforça a crítica de Kabengele Munanga (2005) sobre a necessidade de "superar a visão eurocêntrica que domina nossos currículos e nossas práticas pedagógicas" (p. 89), apontando para a importância de uma abordagem mais radical na desconstrução dos paradigmas racistas na educação. No que se refere ao princípio da "consciência política e histórica da diversidade", observou-se que parte significativa dos trabalhos analisados demonstra preocupação em desconstruir narrativas eurocêntricas. Contudo, como alerta Petronilha Gonçalves e Silva (2007), "não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira" (p. 112). Esta perspectiva mais ampla ainda não está suficientemente presente nas pesquisas analisadas.

Quanto ao "fortalecimento de identidades e direitos", os resultados indicam que as pesquisas têm dado atenção crescente à necessidade de combater estereótipos, mas pecam pela falta de abordagens interseccionais. Como destacou Nilma Lino Gomes (2019), "as experiências de luta e resistência moldam e fortalecem aqueles que se autodeclararam negros (e indígenas) e herdeiros(as) de uma história de resistência ancestral" (p. 34), dimensão que deveria ser mais explorada nas pesquisas sobre práticas pedagógicas. No eixo das "ações educativas de combate ao racismo", os achados revelam que poucos trabalhos apresentam propostas pedagógicas efetivas. Esta lacuna é

particularmente preocupante, pois como afirma Flávia Rocha (2022), "constituição de práticas de combate a ideia de inferioridade/superioridade dos indivíduos ou de grupos raciais e étnicos" (p. 28) deveria ser o cerne das pesquisas na área.

Diante desse cenário, verifica-se a necessidade de: implementação de políticas institucionais antirracistas, conforme o princípio defendido por Petronilha Gonçalves e Silva (2000) de que "a escola deve assegurar o direito à educação nos termos da lei" (p. 15); criação de núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas em todas as IES pernambucanas; formação continuada de professores baseada nos princípios das DCNERER; desenvolvimento de pesquisas-ação em parceria com movimentos sociais; sistematização de metodologias antirracistas para diferentes níveis de ensino. Esta dissertação, ao mapear criticamente a produção acadêmica sobre práticas pedagógicas antirracistas em Pernambuco, espera contribuir para o fortalecimento desse campo de estudos. Como conclui Kabengele Munanga (2012), "a descolonização do currículo é condição fundamental para uma educação verdadeiramente emancipatória" (p. 76), caminho que as instituições pernambucanas precisam percorrer com maior determinação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHIUME, E. Tendayi. Pautando a Igualdade Racial na Agenda Global de Direitos Humanos. **Revista Internacional de Direitos Humanos** (SUR), v. 15, n. 28, p. 141-150, 2018

ADELINO, Cícero S. **Abordagem do racismo nas práticas docentes em escola do campo nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise pós-colonial**. 2022. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. 1º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018

Agência Brasil. **Rei de etnia angolana conhece, no Rio, a Pequena África**. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-11/rei-de-etnia-angolana-conhece-no-rio-pequena-africa>>. Acesso em: 14 de janeiro de 2025.

AMLEIDA, Viritiana A. & SOUZA, Nelson R. (2013). **Trajetória dos Argumentos sobre as Ações Afirmativas: DA MARCHA ZUMBI DOS PALMARES À CONFERÊNCIA DE DURBAN.** *Sociologias Plurais*, 1(2). <https://doi.org/10.5380/sclplr.v1i2.64772>

ARROYO, Miguel G. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? **Educação em revista**, v. 31, p. 15-47, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. Tradução de: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro.

BARROS, Surya P. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 3, p. 591-605, 2016.

BERGAMASCHI, Maria A. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano–Gersem Baniwa. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 127-148, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 mai. 2004.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre el colonialismo**. Madrid: EdicionesAkal, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. **Discriminação Racial e Pluralismo nas Escolas Públicas da Cidade de São Paulo**. In: BRASIL. Educação e Anti-racismo: caminhos abertos pela Lei Federal Nº 10.639/03. Brasília: Secad/MEC, 2005,

p.65-104.

CARVALHO, Daniele M. S. **Professoras negras e docência:** práticas de valorização do pertencimento étnico-racial no espaço escola. 2023. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

CARVALHO, José E. M. **Educação das relações étnico-raciais e documentação narrativa:** por uma memória das práticas docentes. 2021. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

CISNE, Mirla & IANAEI, Fernanda. Vozes de resistência no Brasil colonial: o protagonismo de mulheres negras. **Revista Katálysis**, v. 25, n. 2, p. 191-201, 2022.

CORDEIRO, Maria J. J. A. Cotas no ensino superior: ação de resistência contra o racismo e de ascensão social de negros e indígenas. **Revista de Ciências Humanas**, n. 2, 2012.

CRUZ, Giseli B. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educar em revista**, p. 191-205, 2007.

CRUZ, Mariléia S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação, p. 21-33, 2005.

DUARTE, Paulo C. **Os afro-descentes e as políticas de inclusão no Brasil:** a marcha zumbi dos palmares e a lei 10639/03. Faculdade de Ampére-FAMPER, Paraná, p. 65-76, 2008.

ENUMO, Eliane C. U. “**Eu sô peto escuro igual o meu pai**”: relações raciais na Educação Infantil e a leitura de mundo das crianças / Eliane Cristina Uzeloto Enumo. – São Caetano do Sul: USCS, 2024.

ESSED, Philomena (1991). **Understanding everyday racism** Londres: Sage.

EXECUTIVA NACIONAL DA MARCHA ZUMBI (ENMZ). **Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial:** marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e vida. Brasília: Cultura Gráfica e Ed., 1996.

FREITAS, Henrique. **O arco e a arkhé:** ensaios sobre literatura e cultura. Salvador: Oguns Toques Negros, 2016.

FERREIRA, Michele G. **Educação das relações étnico-raciais e prática curricular de enfrentamento do racismo** na UNILAB / Michele Guerreiro Ferreira. – Recife, 2018.

FONSECA, Marcus V. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. **Negro e educação:** presença do negro no sistema educacional brasileiro, p. 11-36, 2001.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GLASS, Ronald D. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, p. 883-913, 2012.

GOMES, Carlos M.; SANTANA, Juliana e CRUZ, Maria F. B. **Letramentos literários e abordagens culturais.** 2021.

GOMES, Laurentino. **Escravidão–Vol. 1:** Do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares. Globo Livros, 2019.

GOMES, Nilma L. **O movimento negro educador.** Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GOMES, Nilma L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2000.

GOMES, Nima L. (2003). Cabelo e cor de pele: uma dupla inseparável. In: **Multiculturalismo e Pedagogia Multiracial.** Série: Pensamento Negro em educação. Vol. 8 (pp. 95-113). Florianópolis: Editora Atilènde.

GOMES, Nilma L. **Indagações sobre currículo:** diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>

GOMES, Nilma L. **O movimento negro no Brasil:** ausências, emergências e a produção dos saberes. Política & Sociedade, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011.

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

GOMES, Nilma L & SILVA, Petronilha B. G. O Desafio da Diversidade. In: GOMES, Nilma L. & SILVA, Petronilha B. G. (Orgs). **Experiências étnicos-culturais para formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GONÇALVES, Luiz A. O. & SILVA, Petronilha B. G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n. 15, p. 134–158, set/dez. 2000.

GRÁCIO, Maria M. C. & GARRUTTI, Érica A. Estatística aplicada à educação: uma análise de conteúdos programáticos de planos de ensino de livros didáticos. **Revista de Matemática e Estatística**, São Paulo, v. 23, n. 3, p.107-126, abr.2005.

HORA FILHO, Edmilton A. **Políticas de educação das relações étnico-raciais em cursos de formação na área da saúde: como se encontra esta relação?**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

IBGE, Agência de Notícias. **Pessoas pretas e pardas continuam com menor acesso a emprego, educação, segurança e saneamento**. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e-saneamento#:~:text=Uma%20an%C3%A1lise%20das%20linhas%20de,pardos%2C%2038%2C4%25>. Acesso em: 01 nov. 2024.

JESUS, Michael D. **Práticas pedagógicas antirracistas**: vida e obra de Carolina Maria de Jesus como conteúdo curricular na aplicação da lei 10.639/03. 2023.

LIMA, Marcus E. O. & VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de psicologia (Natal)**, v. 9, p. 401-411, 2004.

LIMA, Fernanda A. **Educação infantil e relações étnico-raciais**: desafios e possibilidades de práticas pedagógicas antirracistas. 2022.

LIMA, Raiza S. **Literatura na educação infantil**: uma análise da questão étnico-racial nos acervos do PNBE e PNLD literário / Raiza da Silva Lima. – Campina Grande, 2023.

LISTON, Rose C. F. S. **A temática étnico-racial no ensino fundamental**: percepção dos professores sobre as práticas pedagógicas antirracistas. 2023.

MAIA, Rachel. **Povos originários são os mais prejudicados no acesso ao mercado de trabalho**. 2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/rachel-maia/coluna/2024/08/povos-originarios-sao-os-mais-prejudicados-no-acesso-ao-mercado-de-trabalho.ghtml>. Acesso em: 10 jan. 2025.

MELO, Duília J. L. et al. **Corpos negros, educação e territórios de identidade no tempo presente**: reflexões a partir de estudantes de uma escola pública de ensino médio em Muritiba/BA. 2024.

MILANEZ, Felipe; et al. Existência e diferença: o racismo contra os povos indígenas. **Revista Direito e Práxis**, v. 10, n. 03, p. 2161-2181, 2019.

MINAYO, Maria C. S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência & saúde coletiva, v. 17, p. 621-626, 2012.

MINAYO, Maria C. S. & COSTA, António P. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, p. 11-25, 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Nosso racismo é um crime perfeito**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2010/09/08/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito-entrevista-com-kabengele-munanga/>. Acesso em: 10 fev. 2025

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. **Revista do Instituto de Estudos brasileiros**, p. 20-31, 2015.

NEVES, José L. **Pesquisa qualitativa**: características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

NUNES, Antonieta A. Educação indígena no Brasil antes da chegada dos europeus. In. **Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética**. Fortaleza: ANPUH, 2009.

OLIVEIRA, Ednalva R. **Práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil: uma experiência em Serra/ES**. 2022.

PAIM, Altair S, & PEREIRA; Marcos E. (2011). Aparência física, estereótipos e discriminação racial. **Ciências & Cognição**, 16(1). Recuperado de <http://revista.cienciasecognicao.org/index.php/cec/article/view/419>.

PEREIRA, Márcia M. & SILVA, Maurício P. Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, 2012.

PINHEIRO, Bárbara C. S. **Filosofia de onde? Filosofia para quem?** Considerações éticas em afroperspectiva na Filosofia Ubuntu. 2021.

PORTO-GONÇALVES, Carlos W. Apresentação. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. p. 3-5.

REIS, Maria C. & SILVA, Claudilene M. Bases epistemológicas de pesquisas relacionadas à população negra e educação. **Roteiro**, [S. I.], v. 46, p. e26312, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.26312. Disponível em: <https://unoesc.emnuvens.com.br/roteiro/article/view/26312>. Acesso em: 10 dez. 2021.

REIS, Maria C.; SILVA, Joel S. & ALMEIDA, Gabriel S. S.. Afrocentricidade e pensamento decolonial: perspectivas epistemológicas para pesquisas sobre relações étnico-raciais. **Revista Teias**, v. 21, n. 62, p. 131-143, 2020.

REIS, Maria C.; SILVA, Yure G. & Silva, Helen L. A educação das relações étnico-raciais e o atendimento à Lei nº 10.639/2003 no curso de Pedagogia da UFPE. In: Reis, Maria C. & Messias, Elizama Pereira (Orgs.). **A Educação das Relações Étnico-Raciais em Cursos de Pedagogia do Nordeste**: olhares docentes e estudantis. Editora IFsertãoPE, 2023. E-book: Disponível em: <https://releia.ifsertao-pe.edu.br/jspui/handle/123456789/1139>. Acesso em: 10

janeiro 2025

REIS, Maria C.; OLIVEIRA, Aurenéa M. & SILVA, Auxiliadora M. M. A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR FREIREANO PARA O CURSO DE PEDAGOGIA. **Revista Reflexão e Ação**, 26, 24-38. 2018 Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v26i1.8744>

REIS, João J. **Quilombos e revoltas escravas no Brasil**. Revista usp, n. 28, p. 14-39, 1996a.

ROCHA, Everardo P. G. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

ROCHA, Flávia R. L. **Práticas Pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais em Escolas do Estado do Acre**. 2022. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná.

ROCHA, José G. **Teologia e Negritude**. Santa Maria, Pallotti, 1998.

ROCHA, Mayra B. S. et al. **Mulheres negras no processo de construção da identidade racial no ensino superior em Pernambuco**. 2023. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

RODRIGUES, Tatiane C. **Movimento negro no cenário brasileiro**: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980 e 1990. Dissertação (Mestrado em Sociologia) –Instituto de Ciências da Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Recebido em janeiro de 2019Aprovado em março de 2019

SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma & SILVA, Claudilene. **Educação, Escolarização e Identidade Negra**: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE-UFPE. Editora Universitária UFPE, 2010.

SANTOS, Boaventura S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitанизmo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Danielle S. **A cor dessa escola sou eu**: diálogos entre práticas pedagógicas antirracistas e o ensino de história no colégio estadual de barra do pojucá. 2022. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Universidade do Estado da Bahia, Barra do Pojucá, 2022.

SANTOS, Joseilda A. S. **Educação das relações étnico-raciais no ensino de matemática**: percepções de professores de matemática no contexto de uma escola pública do município de Triunfo-PE. 2023. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

SANTOS, Maria C. M. **Negrinfância**: por uma prática pedagógica antirracista com professoras de educação infantil em Valente (BA). 2023.

SANTOS, Tainara J. **Educação e relações étnico-raciais**: avanços e recuos numa prática pedagógica antirracista no município de Goiânia. 2015.

SILVA, Claudilene M. **Práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras**: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento. 2016.

SILVA, Claudilene M. **Professoras negras**: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

SILVA, Dayana M. **O projeto político-pedagógico da escola e sua interface com a formação continuada de professores (as) e suas práticas, numa perspectiva antirracista**. 2023. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 213-223, 2012.

SILVA, Eunice P. **Geperges Audre Lorde e processos emancipatórios**: professoras e o enfrentamento do racismo em espaços escolares. 2021. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

SILVA, Gleidson & AMORIM, Simone Silveira. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **Interações** (Campo Grande), v. 18, p. 185-196, 2017.

SILVA, Luciana S. et al. **A construção identitária de uma professora negra**: buscando pistas para construir práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar. 2013.

SILVA, Romilda R. **Concepção de educadoras da pré-escola sobre práticas pedagógicas antirracistas** no Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória da Conquista-BA. / Romilda Rodrigues da Silva, 2023.

SILVA, Valdete F. **Práticas Pedagógicas Antirracistas [recurso eletrônico]**: o que dizem as produções científicas e quais as aproximações com o princípio de igualdade de diferenças? / Valdete Ferreira da Silva. – 2023.

SOARES, Cecília M. **As ganhadeiras**: mulher e resistência negra em Salvador no século XIX. Afro-Ásia, n. 17, 1996b.

SOUZA, Edílson F.; REIS, Maria C. & MENEZES, Vilde. Política de educação das relações étnico-raciais: Especificidades e caminhos da legislação brasileira. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.08-30, jan./jun.2013.

SOUZA, João F. Prática pedagógica e formação de professores. In: BATISTA NETO, José & SANTIAGO, Maria E. (Orgs.). **Formação de professores e**

prática pedagógica. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação, 1º edição. São Paulo, Atlas. 1987

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. Colección Sur-Sur, Clacso, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p. 107-130

YIN, Robert K. **Case study research:** design and methods. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1989

APÊNDICE A — QUADRO DE CITAÇÕES QUE SEARTICULAM COM OS PRINCÍPIOS DAS DCNERER NA DISSERTAÇÃO "ABORDAGEM DO RACISMO NAS PRÁTICAS DOCENTES EM ESCOLA DO CAMPO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE PÓS-COLONIAL" DE CÍCERO SEVERINO ADELINO"

| PRINCÍPIO 1 | | | | |
|---|--|---|--|--|
| Categoria temática 1 | Categoria temática 2 | Categoria temática 3 | Categoria temática 4 | Categoria temática 5 |
| UNIDADES DE REGISTRO | | | | |
| "O primeiro princípio sobre a conscientização política e histórica da diversidade busca conduzir a igualdade entre as pessoas; a compreensão de que a sociedade é formada pela diversidade étnico-racial e que isso é um fator positivo." [p.124] | "A compreensão de que a sociedade é formada pela diversidade étnico-racial e que isso é um fator positivo; a valorização do conhecimento, da história e cultura dos povos africanos e seus descendentes." [p.124] | "A valorização do conhecimento, da história e cultura dos povos africanos e seus descendentes; superar a indiferença, as injustiças sociais e as atribuições pejorativas que são sofridas pela minorias sociais (negros e indígenas) relacionadas a questões étnico-raciais." [p.124] | "Superar a indiferença, as injustiças sociais e as atribuições pejorativas que são sofridas pela minorias sociais (negros e indígenas)." [p.124] | "Princípio para auxiliar os professores e professoras: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e direitos e ações afirmativas de combate ao racismo e a discriminação." [p.124] |
| "Ao comparar a forma como a escola historicamente se posicionou, reproduzindo os interesses das elites, do colonizador, do poder hegemônico com os avanços percebidos e reivindicados, a partir das últimas décadas, nota-se um crescimento em direção a uma construção | "Entender que o acesso à educação escolar, que foi negado à população negra durante um longo período da história de formação nos diversos níveis e modalidades, assim como o atendimento em lugares mais afastados." [p.208] | "A Lei 10.639/2003 vem contribuir com esse propósito ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica." [p.121] | "A educação brasileira esteve voltada durante quase toda a sua história para a busca de uma identidade nacional e a própria escola foi espaço que serviu para inculcar e reproduzir os valores discriminatórios e racistas que se escondiam por trás do discurso de 'democracia' | "Poder pensar em uma nova perspectiva com mais oportunidades para todos(as), o que oportunizou conhecer os movimentos de resistência, enxergar a educação como lócus privilegiado para uma sociedade mais equânime." [p.208] |

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| igualitária e inclusiva da população oprimida." [p.119] | | | "racial' e da 'identidade cultural'." [p.119] | |
| "O Ministério da Educação, comprometido com a pauta de políticas afirmativas do governo federal, vem instituindo e implementando um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro." [p.120] | "Estabelecer relações entre o passado e o presente; fazer ligações de sentido entre acontecimentos evidenciados nas entrevistas dos sujeitos como, por exemplo, a relação salarial em que pessoas negras ocupam uma situação desfavorável; observar como a racialização opera no contexto social e educacional." [p.128] | "Promover ações positivas para modificar a realidade vivenciada pela população negra brasileira, assim como contribuir na direção da construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática para todos." [p.120] | "Elaboraram em parceria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais ... com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro." [p.120] | "Práticas de ensino antirracistas foram quase sempre iniciativas de professores(as), coordenadores(as) e gestores(as) que por motivos pessoais possuem sensibilidade para a temática." [p.119] |
| | | "Valoriza a cultura da oralidade, da corporeidade e da arte em uma perspectiva positiva, entendendo que essas são marcas das culturas africanas, bem como a escrita e a leitura." [p.125] | | "Oferece condições para o debate sobre os conflitos, opressões, disputas de poder e interesses que os diversos grupos apresentam; propõe conhecer, preservar e difundir o patrimônio cultural afro-brasileiro." [p.125] |
| PRINCÍPIO 2 | | | | |
| Categoria temática 1 Valorização da Identidade e Estética Negra | Categoria temática 2 Ancestralidade e Cultura Afro-brasileira | Categoria temática 3 Práticas Pedagógicas Antirracistas e Autonomia Docente | Categoria temática 4 Construção do Pertencimento e Autoestima Étnico-Racial | Categoria temática 5 Desconstrução do Racismo e Estereótipos na Escola |
| UNIDADES DE REGISTRO | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|---|
| <p>"o fortalecimento de identidades e direito contém orientações para o desenvolvimento do processo de afirmação das identidades, da historicidade negra; romper com o imaginário de estereótipos e estigmas negativos difundidos através dos meios de comunicação sobre a população negra e indígena" (p. 124).</p> | <p>"propor conhecer, preservar e difundir o patrimônio cultural afro-brasileiro" (p. 125).</p> | <p>"as práticas docentes antirracistas precisam estar alicerçadas em fundamentos legais, procedimentos, pareceres, diretrizes curriculares que orientem a qualificação formativa, as decisões pedagógicas e as ações desses professores e professoras" (p. 128).</p> | <p>"o fortalecimento de identidades e direito contém orientações... desenvolver o processo de afirmação das identidades, da historicidade negra" (p.124).</p> | <p>"colaborar para instrução e qualificação de professores e professoras não familiarizados(as) com a temática das relações étnico-raciais; dialogar e respeitar as diferenças para construção de uma sociedade mais justa" (p. 124).</p> |
| <p>"oferece condições para o debate sobre os conflitos, opressões, disputas de poder e interesses que os diversos grupos apresentam; valoriza a cultura da oralidade, da corporeidade e da arte em uma perspectiva positiva, entendendo que essas são marcas das culturas africanas, bem como a escrita e a leitura" (p. 125)</p> | <p>"a valorização do conhecimento, da história e cultura dos povos africanos e seus descendentes; colaborar para instrução e qualificação de professores e professoras não familiarizados(as) com a temática das relações étnico-raciais" (p. 124)</p> | <p>"práticas de ensino antirracistas foram quase sempre iniciativas de professores(as), coordenadores(as) e gestores(as) que por motivos pessoais possuem sensibilidade para a temática" (p. 128)</p> | <p>"romper com o imaginário de estereótipos e estigmas negativos... combater a violência e negação de direitos; difundir o acesso sobre a diversidade característica da nação brasileira" (p. 124)</p> | <p>"o fato da educação escolar e dos(as) professores(as) atuarem como representantes dos interesses hegemônicos... reproduzindo os valores discriminatórios e racistas que se escondiam por trás do discurso de 'democracia racial' e da 'identidade cultural'" (p. 128).</p> |
| | | | | <p>"essas práticas docentes antirracistas não devem ser vistas como iniciativas apenas de educadores(as) negros(as), pois elas dizem respeito a todos os(as) profissionais da educação, como estabelecem os aparatos legais" (p. 128)</p> |
| PRINCÍPIO 3 | | | | |

| Categoria temática 1 Integração da Experiência de Vida no Processo Educativo | Categoria temática 2 Análise Crítica e Revisão dos Materiais Didáticos | Categoria temática 3 Promoção de Relações Étnico-Raciais Positivas e Gestão de Conflitos | Categoria temática 4 Valorização das Manifestações Culturais de Matriz Africana | Categoria temática 5 Educação Patrimonial Afro-Brasileira | Categoria temática 6 Construção Coletiva e Participativa da Identidade Nacional Plural | Categoria temática 7 Participação Comunitária e do Movimento Negro nos Projetos Pedagógicos |
|---|---|--|--|--|---|--|
| UNIDADES DE REGISTRO | | | | | | |
| <p>"...as estratégias utilizadas de enfrentamento ao racismo são o diálogo, a conscientização e o envolvimento das famílias..." e "...atividade planejada na hora da leitura deleite, em que a temática racial é discutida alinhada à realidade dos(as) estudantes" [p.207]</p> | <p>"As referências utilizadas para abordar a temática são geralmente limitadas aos livros didáticos e vídeos do YouTube, podendo conduzir a um tratamento superficial do tema." [p. 207]</p> | <p>...busca dar condições para que professores e alunos possam decidir, agir e assumir responsabilidades por relações étnico-raciais positivas, enfrentando discordâncias e conflitos [p.125].</p> | <p>O terceiro princípio das ações educativas de combate ao racismo valoriza a cultura da oralidade, corporeidade, arte, escrita e leitura, entendendo esses elementos como marcas das culturas africanas. [p. 125]</p> | <p>"É necessário conhecer, preservar e difundir o patrimônio cultural afro-brasileiro, zelando pela convivência e respeito entre os diferentes grupos sociais." [p. 125]</p> | <p>"O planejamento coletivo entre escola e professores é uma atitude importante para superar fragilidades e garantir uma abordagem consistente da temática étnico-racial." [p. 207]</p> | <p>...a iniciativa ou projeto do Dia da Consciência Negra parte da ação individual dos(as) professores(as) [p.195].</p> |
| <p>"A importância de que os(as) professores(as) possam refletir sobre sua própria trajetória e vivências frente ao racismo, para compreender suas práticas em sala de aula e integrá-las de forma crítica no processo educativo." [p. 215]</p> | <p>"O conhecimento dos sujeitos reflete muito os ensinamentos eurocêntricos, assim como a maioria dos livros didáticos que utilizam. Do contrário, a prática de enfrentamento ao racismo ficará restrita a abordagens</p> | <p>"As estratégias de enfrentamento ao racismo que os(as) professores(as) utilizam são o diálogo, a conscientização e o envolvimento das famílias, promovendo relações mais respeitosas no</p> | <p>"A valorização das manifestações culturais africanas deve permear o currículo e as práticas pedagógicas para contribuir com uma sociedade equânime." [p. 208]</p> | | <p>"Através da força da resistência, da desobediência epistêmica e do coletivo, é possível pensar e tecer perspectivas outras, incluindo na construção da identidade nacional plural." [p. 215]</p> | <p>"A participação do Movimento Negro, assim como de professores na elaboração de projetos político-pedagógicos que incluam a diversidade étnico-racial, é fundamental para o enfrentamento do</p> |

| | esporádicas." [p. 212] | ambiente escolar." [p. 207] | | | | racismo na escola." [p. 125] |
|---|--|--|--|--|--|---|
| "A sensação de impotência diante do racismo no contexto escolar é parte da estrutura colonial que silencia e opõe, mas é superada por meio da reflexão e resistência." [p. 215] | Em relações ao documento oficial: A não orientação oficial (...) é substituída pelos documentos educacionais e pelo livro didático, indicando uma abordagem que depende muitas vezes de iniciativas individuais para a revisão crítica do material didático [p.195]. | ...existem desafios a serem enfrentados, que permeiam a prática docente e toda a comunidade escolar [p.207]. | | | | ...a ausência de uma orientação formal ou a não orientação produzia uma forma outra de orientação utilizada pelos(as) professores(as) que buscavam seguir trabalhando a temática étnico-racial [p.194]. |
| | "As referências utilizadas para abordar a temática são geralmente limitadas aos livros didáticos e vídeos do YouTube, podendo conduzir a um tratamento superficial do tema." [p. 207] | "Trabalhar as questões étnico-raciais não pode ser somente uma prática para solucionar conflitos e agressões, mas uma ação pedagógica contínua." [p. 212,] | | | | "Muitos vieram antes de nós por meio de lutas, resistências e reivindicações, mostrando que o coletivo e a participação comunitária são chave para romper a colonialidade." [p. 215] |

APÊNDICE B — QUADRO DE CITAÇÕES QUE SEARTICULAM COM OS PRINCÍPIOS DAS DCNERER NA DISSERTAÇÃO "PROFESSORAS NEGRAS E DOCÊNCIA: PRÁTICAS DE VALORIZAÇÃO DO PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL NO ESPAÇO ESCOLAR" DE DANIELE MARIA SOARES DE CARVALHO

| PRINCÍPIO 1 | | | | |
|--|---|---|--|---|
| Categoria temática 1 Igualdade básica da pessoa humana e respeito aos direitos | Categoria temática 2 Compreensão da diversidade étnico-racial e suas histórias próprias na formação histórica social brasileira | Categoria temática 3 Valorização das histórias dos povos africanos e dos afro-brasileiros visando sua dignidade e coexistência | Categoria temática 4 Superação da indiferença e da injustiça contra negros, indígenas e outros grupos historicamente removidos da narrativa | Categoria temática 5 Construção de uma educação antirracista e pluralista, com protagonismo dos sujeitos sociais e diversidade de narrativas |
| UNIDADES DE REGISTRO | | | | |
| “que se reflete na construção de suas identidades, cuja educação foi utilizada para criar e aplicar estratégias, discursos e práticas para negação dessa identidade ao assumir uma postura etnocêntrica.” (p. 108) | “tem encontrado de forma incipiente histórias e culturas que pouco dimensionam a importância do referencial africano para a história da humanidade e o referencial afro-brasileiro.” (p. 108) | “atitudes pedagógicas mediadas pela literatura e por atividades didáticas que contribuíram para o desenvolvimento de um pensamento positivo sobre a cultura africana e afro-brasileira.” (p. 8) | “A prática docente-discente relacionada aos princípios da Educação para as relações étnico-raciais que oportunizem ações antirracistas possibilitam o desenvolvimento de uma educação que leva as/os sujeitas/os a uma nova postura, numa tentativa constante de mudança de atitude.” (p. 107) | “As construções e saberes produzidas por grupos não-hegemônicos, que durante o século XX foram dinamicamente fomentadas, revelando um contexto ativo de luta, reverberaram-se nas pautas políticas do Estado brasileiro nas primeiras décadas do século XXI.” (p. 23) |
| | “tem também contribuído ao tratar as questões étnico-raciais em momentos pontuais.” (p. 108) | | “Partindo do pensamento freireano de que é a educação é um ato político, compreendemos a escola, com as/os sujeitas/os que a compõem, como possíveis de transformação em que o pensamento crítico e reflexivo diante das circunstâncias políticas de dominação, | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | racismo e sexism se desenvolve." (p. 108) | |
| PRINCÍPIO 2 | | | | |
| Categoria temática 1 Valorização da Identidade e Estética Negra | Categoria temática 2 Ancestralidade e Cultura Afro-brasileira | Categoria temática 3 Práticas Pedagógicas Antirracistas e Autonomia Docente | Categoria temática 4 Construção do Pertencimento e Autoestima Étnico-Racial | Categoria temática 5 Desconstrução do Racismo e Estereótipos na Escola |
| UNIDADES DE REGISTRO | | | | |
| <p>"Eu começo a trabalhar a partir da sua família. E a partir da sua família. Eu vou pontuar: 'que cor é a sua família?', vou colocar: 'que cor é o cabelo da sua família?' Eu faço toda uma construção dessa positivação desse ser negro para aquela criança... Eu levo músicas. Então, são essas construções pedagógicas que a gente tem autonomia de fazer." [p.110]</p> | <p>Caderno de atividades afrocentradas', encontram-se propostas como: os usos simbólicos das máscaras africanas, a percepção escrita e fonética de palavras de origem africana [...] A Professoras Negritude salienta a possibilidade de reconhecer-se enquanto mulher negra [...] o protagonismo negro [...] fundamental para o enfrentamento ao racismo." [p.130]</p> | <p>A Professora Negritude atua a partir do princípio da autonomia docente para organizar o ensino sobre valorização étnico-racial, construindo positividade do ser negro nas crianças, utilizando músicas e trabalhando a identidade mesmo diante de um sistema escolar conteudista e fechado: "Eu começo a trabalhar a partir da sua família... Eu faço toda uma construção dessa positivação desse ser negro para aquela criança... Eu levo músicas. Então, são essas construções pedagógicas que a gente tem autonomia de fazer... a escola ainda é um espaço conteudista, você precisa ter sensibilidade sobre esse olhar." [p.110]</p> | <p>A Professora Negritude inicia o trabalho pedagógico a partir da identidade familiar da criança, promovendo a valorização do ser negro por meio do reconhecimento das características físicas (cor, cabelo) e identidade, trabalhando a positividade racial desde o âmbito familiar até a escola: "Eu começo a trabalhar a partir da sua família... Eu faço toda uma construção dessa positivação desse ser negro para aquela criança... Eu vou falar da criança, do 'quem sou eu?'... Aí eu falo: 'o cabelo de tia é um cabelo cacheado, é um cabelo crespo'." [p.110]</p> | <p>A Professora Negritude comenta a postura antirracista ao questionar livros didáticos que referendam a branquitude, promovendo debates na sala de aula para desconstruir estereótipos e naturalizar a presença indígena e quilombola no contexto da mata: "As Professoras Negritude e Júlia salientam que cada vez mais observam os livros didáticos referendando a branquitude... promovem o debate com as crianças a partir da comparação entre o conteúdo do livro didático e uma atividade complementar... Como é que eu posso falar de mata se eu não digo às minhas crianças que essa mata só existe porque existem pessoas que cuidam dessas matas, que são os</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | | |
| <p>As temáticas são exploradas através de quatorze atividades, cuja organização está em torno dos livros de literatura infanto-juvenil: "Obax"; "Eu não sei de que África veio meu bisavô"; "Feijoada"; "Pretinha, eu?"; "Lili, a rainha das escolhas"; "O caderno de Rimas do João"; "Betina"; "O caderno de Rimas da Maria"; "Liberdade: o sonho dos Palmares"; "Bichos da África"; "Meu pai vai me buscar na escola"; "Omo-obá: histórias de princesas"; "Cabelo Ruim"; "Meninas Negras"; "Cadarços desamarrados"; "Outros contos africanos"; "Pretinha de neve e os sete gigantes"; "Velhas história, novas leituras"; "A semente que veio da África"; "Ulomma"; "Os gêmeos do tambor"; "Lendas da África moderna"; "Histórias de Ananse"; "A rainha Dandara e a beleza dos cabelos crespos"; e "Escrevivência".</p> | <p>"O 'Manual de atividades com contos africanos' estrutura-se numa perspectiva coletiva [...] pertencimento grupal e ancestral." [...] usar esse material para que as/os estudantes encontrem referências." [p.129]</p> | <p>A professora, ao fundamentar sua prática na educação antirracista, questiona criticamente o uso do livro didático institucional que reforça a branquitude, buscando dialogar com a academia e movimentos sociais para construir alternativas pedagógicas que atendam à diversidade e garantam o trabalho sobre as temáticas étnico-raciais: "A prática fundamenta-se na educação antirracista, questionar o recurso didático instituído pela gestão escolar [...] busca coletivamente alternativas pedagógicas para garantir o trabalho sobre a temática étnico-racial." [p.107]</p> | <p>A Professora Júlia apresenta atividades com contos africanos que, a partir da coletividade e ancestralidade, fortalecem a percepção de pertencimento étnico-racial, autoimagem positiva e valorização das raízes, estimulando nos estudantes a ideia de pertencimento a um grupo com história e beleza: "...este material contém atividades que partem da concepção de coletividade, de pertencimento grupal e ancestral... Saber-se parte de um grupo fortalecido, que tem história, beleza e heranças ancestrais, permitiu-lhe entender quem ela era, e isso é algo que almeja para suas/seus discentes." [p.129]</p> <p>indígenas, e também são quilombolas" [p.131]</p> <p>A professora questiona a qualidade dos livros didáticos que trazem a história e cultura negras de forma estereotipada, criticando o "modismo" que não realiza uma desconstrução crítica do racismo. Ela destaca que muitas vezes a criança negra é representada a partir de um ponto de vista eurocêntrico e que ainda há uma negação da existência e identidade negra nesses materiais: "Eu percebo que hoje em dia existem alguns autores que, com o advento da Lei 10.639/2003, houve um modismo de se escrever para a Literatura Infantil com olhar antirracista, mas não é um olhar antirracista a partir da criticidade... para as crianças negras se reconhecerem... primeiro o livro passa para elas se reconhecerem a partir das crianças brancas, para depois vir para a sua existência... Eu falo, mas primeiro essa criança se nega..." [p.101]</p> |
| | <p>"O 'Manual de atividades com contos africanos' mostra atividades que trazem o</p> | <p>As professoras reconhecem que educação antirracista é um processo desafiador e</p> | <p>O "Manual de atividades com contos africanos" guia as/os estudantes a se</p> |
| | | | <p>A Professora A promove uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica</p> |

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| | <p>protagonismo negro, apresentando-o através de exemplos [...] que buscam aproximar a realidade das crianças a ancestralidade vinda da África [...]" [p.128]</p> | <p>que construir uma prática docente-discente que valorize racialmente negras e negros exige diálogo com a comunidade escolar, sensibilização e postura política ativa, evidenciando o protagonismo docente mesmo frente a desafios institucionais: "É possível notar que para as três professoras [...] o desenvolvimento de uma prática docente-discente que possibilite uma educação antirracista [...] é um processo desafiador – pois, vai de encontro a [...]" [p.118]</p> | <p>reconhecerem etnicamente e a valorizar personagens negras/os e culturas africanas, modificando a percepção étnico-racial e combatendo a negação dos traços negros: "O "Manual de atividades com contos africanos" mostra atividades que trazem o protagonismo negro... Aproximar a realidade das crianças a ancestralidade vinda da África... as orientações do Manual guiam as/os estudantes na leitura de livros com temática racial, destacando personagens negras/os." [p.128]</p> | <p>institucional, identificando o racismo e o sexismo como consequências da falta de conhecimento e propondo a ruptura dos modelos e padrões alicerçados na ideologia do racismo e da branquitude, reafirmando o compromisso com a construção da educação antirracista: "A prática docente está inserida, demonstrando que a construção de uma educação antirracista implica a ruptura de modelos e padrões alicerçados na ideologia do racismo e da branquitude... No cotidiano escolar, a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados... estereótipos e ideias preconcebidas precisam ser duramente criticados e banidos." [p.117]</p> |
| | | <p>Ressalta a importância da formação docente crítica que compreenda o currículo de forma plural e que questione representações excluidentes, um indicativo da necessidade de professores autônomos e críticos para implementar práticas antirracistas no</p> | <p>O texto mostra que o racismo produz uma negativa da identidade negra na infância, mas as ações pedagógicas antirracistas das professoras possibilitam a desconstrução desta imagem pela valorização da raça, refletida também nas famílias, em um</p> | <p>O relato enfatiza a escassez e insuficiência de materiais didáticos adequados para tratar da valorização étnico-racial, o que obriga as professoras a construirão seus próprios materiais e investirem recursos próprios, visando oferecer uma</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | <p>ensino: "Antonio Flavio Barbosa Moreira (2021) destaca o papel da formação docente e a necessidade de incluir a reflexão sobre o currículo nos cursos de formação [...] a/o professora/o transformadora/o [...] que comprehende e teoriza o currículo, desenvolvendo ações e propostas plurais que questionam representações homogeneizantes." [p.58]</p> | <p>processo coletivo e contínuo: "As ações pedagógicas cotidianas voltadas para a valorização do pertencimento étnico-racial possibilitam a desconstrução e reconstrução da imagem da/o negra/o... O trabalho impacta as famílias, revelando o papel ativo das crianças como agentes." [p.123]</p> | <p>narrativa protagonizada pela cultura afro-brasileira contra a narrativa eurocêntrica dominante: "A ausência e insuficiência de materiais e conteúdo do livro didático faz com que se construam os próprios materiais... A escassez de materiais... gera situações, nos quais investem financeiramente na compra de livros, bonecas negras... com conteúdos curriculares não apenas pelo olhar eurocêntrico, cuja história, cultura e ancestralidade afro-brasileira estejam presentes protagonizando narrativas... Essa prática pedagógica antirracista reconhece e valoriza o pertencimento." [p.129]</p> |
| | <p>As professoras colaboradoras assumem compromisso com uma educação libertadora e antirracista, pautada no diálogo e ação consciente, reforçando a dimensão política da prática docente e a capacidade dos professores atuarem como agentes de transformação: "As três professoras colaboradoras [...] assumem um compromisso com uma</p> | <p>O trabalho antirracista das professoras promove a transformação da imagem negativa para uma positiva da identidade negra, onde as crianças sentem-se pertencentes e mais saudáveis mentalmente, com repercussões para a autoestima e cidadania: " [...] eu consigo perceber que esse trabalho é significativo para aquela criança que está</p> | <p>As professoras reconhecem o racismo estrutural presente na escola e buscam confrontar as práticas, currículos e projetos político-pedagógicos para reconstruí-los segundo outras matrizes de saberes que valorizem a diversidade cultural e étnico-racial: "Docentes... que buscam confrontar e refazer práticas, currículos e projetos político-pedagógicos que</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | educação libertadora, fundamentada nos conceitos de diálogo e ação, [...] em que as/os sujeitas/os são agentes de transformação do mundo [...]" [p.97] | ali... aquela criança fica muito mais feliz, saudável mentalmente. O trabalho desenvolvido [...] evidencia a transformação da identidade negra." [p.122] | reconheçam e valorizem outras matrizes de saberes da sociedade brasileira... apontando para a compreensão do racismo estrutural e buscando conhecimento específico para construir uma nova realidade." [p.86] |
| | | | Nas considerações finais, o estudo enfatiza que as práticas pedagógicas das professoras possibilitam a construção de uma autoimagem positiva e fortalecem o pertencimento étnico-racial dos estudantes decorrente das ações pedagógicas e combate ao racismo: "... analisar práticas de valorização do pertencimento étnico-racial elaboradas pelas professoras que possibilitem a construção de uma autoimagem positiva das/os estudantes." [p.136] | |

PRINCÍPIO 3

| Categoria temática 1 Integração da Experiência de Vida no Processo Educativo | Categoria temática 2 Análise Crítica e Revisão dos Materiais Didáticos | Categoria temática 3 Promoção de Relações Étnico-Raciais Positivas e Gestão de Conflitos | Categoria temática 4 Valorização das Manifestações Culturais de Matriz Africana | Categoria temática 5 Educação Patrimonial Afro-Brasileira | Categoria temática 6 Construção Coletiva e Participativa da Identidade Nacional Plural | Categoria temática 7 Participação Comunitária e do Movimento Negro nos Projetos Pedagógicos |
|---|---|---|--|--|---|--|
|---|---|---|--|--|---|--|

| UNIDADES DE REGISTRO | | | | | | |
|---|---|--|--|--|---|--|
| <p>“Eu começo a trabalhar a partir da sua família. E a partir da sua família. Eu vou pontuar: ‘que cor é a sua família?’, vou colocar: ‘que cor é o cabelo da sua família?’ Eu faço toda uma construção dessa positivação desse ser negro para aquela criança, entendeu? Eu vou falar da criança, do ‘quem sou eu?’” (p. 110)</p> | <p>“...por acessar essa história e cultura negras pelo viés da positividade, as docentes rompem com a pedagogia do silenciamento, possibilitando as/os discentes o contato com outras referências, narrativas e materiais que abordem a negritude não mais pela concepção do europeia e racista.” (p.118)</p> | <p>“Problematização dos conflitos ou situações trazidas nas narrativas; e reelaboração do final da história a fim de aproxima-la do contexto das/os estudantes.” (p.127)</p> | <p>“...levou músicas. Então, são essas construções pedagógicas que a gente tem autonomia de fazer.” (p.110)</p> | <p>(Embora não haja citação direta específica, o princípio fala de “educação patrimonial para a preservação e difusão do patrimônio afro-brasileiro”, essa dimensão está implicitamente abordada em práticas que valorizam a cultura e história afro-brasileira citadas, por exemplo:)</p> | <p>“A prática de valorização do pertencimento étnico-racial (...) implica uma intervenção na realidade que também mobiliza a comunidade escolar para que possam desconstruir ideias e modelos pejorativos...” (p.118)</p> | <p>O resultado foi uma legislação curta, com vetos, principalmente no que dizia respeito à participação do Movimento Negro na elaboração, participação e fiscalização da sua implementação, e que deixou vácuos importantes concretamente nas contingências de sua execução e nas medidas jurídicas necessárias e cabíveis a seu não cumprimento. (p.50)</p> |
| <p>“Salientamos que as atividades se estruturam no eixo da língua portuguesa e das artes. Estas atividades são mais simples... Diferente do material anterior, que parte de um conto ou provérbio africano...” (p.130)</p> | <p>“...falta de materiais adequados para trabalhar a temática...” (p.118)</p> | <p>“O esforço não assume características de um coletivo... é preciso também assumir a educação antirracista como conteúdo e compromisso da prática pedagógica intencional, institucional...” (p.118)</p> | <p>“As iniciativas das participantes organizaram-se em atitudes pedagógicas mediadas pela literatura e por atividades didáticas que contribuíram para o desenvolvimento de um pensamento positivo sobre a cultura africana e afro-brasileira.” (p.9)</p> | <p>“A construção da prática pedagógica docente-discente voltada à formação humana, numa perspectiva antirracista, encontrou subsídios e estrutura na Lei 10.639/2003...” (p.9)</p> | <p>“...é preciso um projeto coletivo que assuma a educação antirracista no seu PPP da escola.” (T3, p.118)</p> | <p>“Diálogo entre comunidade escolar, academia e movimentos sociais para subsidiar discussões e práticas sobre a temática étnico-racial.” (p.98)</p> |

| | | | | | |
|--|---|---|--|--|--|
| <p>“As professoras salientam que os resultados são satisfatórios no que se refere à mudança de percepção e identificação étnico-racial entre as/os estudantes, principalmente com a utilização de materiais e conteúdos que abordam essa temática” (p.127)</p> | <p>“A utilização de fragmentos de um dos livros listados como elemento provocador para o debate da cultura, a história/geografia ou a negritude...” (p.127)</p> | <p>“... constituída por elementos positivos e não hierárquicos entre os diferentes grupos raciais e que reconhece o direito às diferenças...” (p.118)</p> | <p>“Valorização do pertencimento étnico-racial no espaço escolar...” (p.9)</p> | | <p>“Organizar atos pedagógicos mediadas pela literatura e por atividades didáticas.” (p.9)</p> |
|--|---|---|--|--|--|

APÊNDICE C — QUADRO DE CITAÇÕES QUE SEARTICULAM COM OS PRINCÍPIOS DAS DCNERER NA TESE "POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM CURSOS DE FORMAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE: COMO SE ENCONTRA ESTA RELAÇÃO?" DE EDMILTON AMARO DA HORA FILHO

| PRINCÍPIO 1 | | | | |
|---|---|---|---|--|
| Categoria temática 1 Igualdade básica da pessoa humana e respeito aos direitos | Categoria temática 2 Compreensão da diversidade étnico-racial e suas histórias próprias na formação histórica social brasileira | Categoria temática 3 Valorização das histórias dos povos africanos e dos afro-brasileiros visando sua dignidade e coexistência | Categoria temática 4 Superação da indiferença e da injustiça contra negros, indígenas e outros grupos historicamente removidos da narrativa | Categoria temática 5 Construção de uma educação antirracista e pluralista, com protagonismo dos sujeitos sociais e diversidade de narrativas |
| UNIDADES DE REGISTRO | | | | |
| Diretrizes e Políticas Nacionais de Direitos Humanos. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica: questões étnico-raciais (negros/as, quilombolas, indígenas e ciganos), populações do campo, pessoas com deficiência, gênero, sexualidade, religião e outras. Sociedade em rede e a luta pela superação das desigualdades. [p. 90] | Esta temática será tratada de forma transversal nas disciplinas de Educação Ambiental e Cidadania e Bioética. [p. 92] | Analisando de perto a Resolução nº 569 [...] construção de currículos que respeitem às temáticas da negritude, propostas político pedagógicas que considerem a contribuição e a presença do povo negro. [p. 53] | Ainda precisamos avançar muito no debate acerca da Educação para as relações étnico-raciais nos cursos de saúde. [...] O corpus geral nos deu os resultados seguintes: Identificamos que a temática é retratada majoritariamente nas entidades de uma forma muito generalista e genérica em “questões étnico-raciais”, principalmente dentro de conteúdos de direitos humanos, conjuntamente com outras áreas de estudo que não se relacionam diretamente com a proposta de discussão sobre as relações étnico-raciais. [p.137] | Todas as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Biologia estarão fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que apontam como princípios básicos para o desenvolvimento do tema: Consciência política e histórica da diversidade; Fortalecimento de identidades e direitos; Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. [p. 91] |
| Construção de competências técnicas (conhecimento, | Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a | A Educação para as relações étnico-raciais trata-se de um | No campo da saúde, o racismo institucional, se não | A transversalidade é necessária para o currículo, |

| | | | | |
|---|--|---|---|---|
| <p>habilidades e atitudes) e socioafetivas sobre questões relativas à ética, bioética e direitos humanos; [...] alinhadas aos princípios éticos/bioéticos e direitos humanos no cotidiano e na pesquisa científica, sempre integrando as dimensões biológicas, psicológicas, étnico-raciais, socioeconômicas, culturais, ambientais e educacionais. [p. 90]</p> | <p>inserção das disciplinas: Educação de Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena [...] e de forma transversal em outras disciplinas. [p. 92]</p> | <p>conjunto de práticas pedagógicas, políticas afirmativas e práticas sociais voltadas para o reconhecimento, respeito e valorização das diferentes etnias que compõem nossa sociedade. [p. 34]</p> | <p>for combatido durante a formação, pode afetar as normas e os padrões de prestação de serviços de saúde. Isso significa que pessoas não negras poderiam receber tratamento diferenciado em comparação com pessoas negras, o que não respeita os princípios de equanimidade, igualdade e imparcialidade no atendimento público de saúde. [p. 24]</p> | <p>porém o tema é base para compreensão das relações sociais no Brasil. O lugar da transversalidade algumas vezes pode deixar a desejar principalmente se a temática é colocada em meio a tantos outros temas que não se ligam diretamente a este. [p. 137]</p> |
| | <p>Estudo histórico e antropológico da capoeira como manifestação cultural afro-brasileira, analisando seus aspectos gerais e específicos [...] Fundamentos pedagógicos e metodologia da capoeira. [p. 91]</p> | | | <p>A análise dos trabalhos deu origem a 3 categorias temáticas que foram discutidas no trabalho, sendo elas: 1. Políticas Públicas; 2. Diretrizes Curriculares; e 3. Prática em Saúde. [p. 74]</p> |
| PRINCÍPIO 2 | | | | |
| <p>Categoria temática 1 Valorização da Identidade e Estética Negra</p> | <p>Categoria temática 2 Ancestralidade e Cultura Afro-brasileira</p> | <p>Categoria temática 3 Práticas Pedagógicas Antirracistas e Autonomia Docente</p> | <p>Categoria temática 4 Construção do Pertencimento e Autoestima Étnico-Racial</p> | <p>Categoria temática 5 Desconstrução do Racismo e Estereótipos na Escola</p> |
| UNIDADES DE REGISTRO | | | | |
| <p>“A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos.” (p. 51)</p> | <p>“Está fomentada na Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008 e às resoluções: CNE/CP 01/2004 que dispõem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação</p> | <p>“Conscientizar através de diferentes abordagens sobre a importância da inclusão social e relações étnico-raciais. Todas as ações desenvolvidas pelo Núcleo de</p> | <p>“Desta forma, identificamos que é necessário fomentar o pertencimento étnico nas estratégias pedagógicas. Pois, a forma com que a negritude é observada dentro</p> | <p>“A presente discussão se insere no contexto em que novos paradigmas estão se tornam presentes no campo pedagógico com um maior debate acerca da diversidade</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>de Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.” (p. 91)</p> | <p>Biologia estarão fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana...” (p. 90)</p> | <p>da sociedade brasileira, infelizmente, compreende a naturalização da inferiorização de pessoas a partir de critérios étnicos.” (p. 38)</p> | <p>cultural e étnico-racial na educação.” (p. 51)</p> |
| <p>“Estudo histórico e antropológico da capoeira como manifestação cultural afro-brasileira, analisando seus aspectos gerais e específicos: conceitos e fundamentos básicos, musicais, de instrumentação, rituais e principais vertentes; organização e normalização.” (p. 90)</p> | <p>“Os conteúdos acerca da ‘História e Cultura Afro-brasileiras e Indígenas’ educação ambiental e a temática dos direitos humanos trabalha-se de forma transversal nos diferentes módulos propostos.” (p. 89)</p> | <p>“Compreender as dimensões éticas, psicológicas, étnicas, de gênero e classe social e de cidadania de cada ser humano, sua comunidade e sua família.” (p. 91)</p> | <p>“Então, seja através do racismo institucional propriamente, ou do racismo científico, o racismo na assistência à saúde e até o pertencimento do próprio indivíduo nesse contexto.” (p. 47)</p> | <p>“Na área da saúde, o racismo institucional, se não for combatido durante a formação, pode afetar as normas e os padrões de prestação de serviços de saúde.” (p. 23)</p> |
| <p>“Aborda, ainda, o estudo do corpo em movimento através da capoeira, porém traz somente um exemplo de representação da cultura afrodescendente nesse contexto específico, citado singularmente em um único currículo de todas as referências avaliadas.” (p. 137)</p> | <p>“Foi evidenciado na pesquisa que a inclusão do ensino da história e cultura africana nos cursos de saúde é feita de forma transversal. Para nós, a transversalidade é necessária para o currículo, porém, o tema é base para compreensão das relações sociais no Brasil. O lugar da transversalidade algumas vezes pode deixar a desejar principalmente se a temática é colocada em meio a tantos outros temas que não se ligam diretamente a este.” (p. 137)</p> | <p>“A Educação para as relações étnico-raciais trata-se de um conjunto de práticas pedagógicas, políticas afirmativas e práticas sociais voltadas para o reconhecimento, respeito e valorização das diferentes etnias que compõem nossa sociedade.” (p.33)</p> | <p>“...consideramos que a identidade negra é construída sob o movimento de lutas no decorrer da vida do sujeito. A princípio esse pertencimento se dá na família e se estende a outros grupos sociais que no decorrer do tempo o sujeito vai se relacionando ao longo da vida, atravessado por dificuldades, preconceitos, valores e resgate da cultura e da história de seus antepassados.”(p.50)</p> | <p>“O combate ao racismo deve ser realizado em todos os espaços sociais discutindo o papel da família e da escola como centrais para a efetivação.” (p. 51)</p> |

| | | | | | | |
|--|--|---------------------------------|--|---|---------------------------------|---------------------------------|
| <p>"Incorporação das Políticas de Educação para as relações étnico-raciais nos cursos de formação na área de saúde... maioria dos cursos inclui a problemática étnico-racial em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) ..." (p. 139)</p> | <p>"É uma prática voltada para a promoção, a proteção e a recuperação da saúde a partir do diálogo entre a diversidade de saberes, valorizando os saberes populares, a ancestralidade, a produção de conhecimentos e a inserção destes no SUS." (p.35)</p> | | <p>"O desenvolvimento do senso de pertencimento étnico-racial em estudantes das áreas da saúde favorece a autoestima e a valorização da identidade." (p. 89)</p> | <p>"Ressalta-se que, no contexto atual, a educação para as relações étnico-raciais ganha uma importância ainda maior. Sendo uma tentativa de desconstruir estereótipos, preconceitos e discriminações, promovendo a crítica e corroborando na conscientização e no antirracismo."(p.29)</p> | | |
| | | | | <p>"O racismo é relação de poder e os maiores aliados no enfrentamento são as forças que combatem sua estrutura. Compreendemos que, as instituições e os indivíduos são compostos por esse mundo que foi estruturado a partir do racismo. Assim sendo, uma forma essencial de combate ao racismo é lutar contra o racismo institucional nos cursos de formação na área da saúde. Estratégias que busquem criar e recriar um mundo em diálogo visando desconstrução do racismo são urgentes" (p. 55)</p> | | |
| PRINCÍPIO 3 | | | | | | |
| Categoria temática 1 | Categoria temática 2 | Categoria temática 3 | Categoria temática 4 | Categoria temática 5 | Categoria temática 6 | Categoria temática 7 |

| Integração da Experiência de Vida no Processo Educativo | Análise Crítica e Revisão dos Materiais Didáticos | Promoção de Relações Étnico-Raciais Positivas e Gestão de Conflitos | Valorização das Manifestações Culturais de Matriz Africana | Educação Patrimonial Afro-Brasileira | Construção Coletiva e Participativa da Identidade Nacional Plural | Participação Comunitária e do Movimento Negro nos Projetos Pedagógicos |
|--|--|---|---|---|--|--|
| UNIDADES DE REGISTRO | | | | | | |
| <p>“[...] Compreender as dimensões éticas, psicológicas, étnicas, de gênero e classe social e de cidadania de cada ser humano, sua comunidade e sua família. Construir diagnóstico coletivo de saúde.” (p. 91)</p> | <p>"A maioria dos textos apresentados nos documentos não fornece detalhes específicos sobre como a história e a cultura da população negra são abordadas nos planos de ensino e nas disciplinas. No entanto, sugerem que, quando a temática é abordada, ela aparece de forma generalista."(p. 138)</p> | <p>"Sendo necessários que os processos formativos em saúde estejam nestas competências, reforçando a identidade positiva e considerando a luta e implicações da população afrodescendente e indígena na saúde." (p. 29)</p> | <p>"Estudo histórico e antropológico da capoeira como manifestação cultural afro-brasileira, analisando seus aspectos gerais e específicos: conceitos e fundamentos básicos, musicais, de instrumentação, rituais e principais vertentes; organização e normalização. (p. 90)</p> | <p>Não há referências a essa categoria temática</p> | <p>"Por acreditar que a relevância do trabalho, se tornou urgente ponderar em relação a nossa justificativa inicial que é - desenvolver a análise a partir da Lei 10.639/03, que inclui no currículo escolar a História da África, a luta dos negros no Brasil e a participação dos negros na construção da sociedade brasileira - nos deparamos com a estrutura normativa do ordenamento jurídico brasileiro que, na maioria das vezes, é mal compreendido." (p.26)</p> | <p>"VI - Estabelecer diálogo permanente com instituições e entidades, incluídas as do movimento negro, nacionais e internacionais, cujos objetivos e atividades possam trazer contribuições relevantes para as questões da População Negra e seu desenvolvimento;" (BRASIL, 1995, np)" (p. 29)</p> |
| <p>"Portanto, o combate ao racismo deve ser realizado em todos os</p> | | <p>"Assim, a intenção dessas políticas é a de identificar estas culturas e histórias</p> | <p>"Acerca da afrocentricidade, é uma teoria desenvolvida pelo</p> | | <p>"Aqui buscamos identificar, como se deu o desenvolvimento</p> | <p>"Assim sendo, de acordo com Bueno (2020), que defendeu tese</p> |

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| <p>espaços sociais discutindo o papel da família e da escola como centrais para a efetivação." (p.51)</p> | <p>fomentando aos estudantes possibilidades de positivar a visão acerca destas. Desta forma os estudantes, serão mais propensos a agir contra qualquer forma de discriminação, promovendo uma cultura de paz e harmonia. (p. 32)</p> | <p>teórico Molefi Kete Asante na década de 1970. O tema aborda a representatividade do povo africano e de seus descendentes como um todo. A teoria se baseia no fato de que é necessário utilizar como referenciais os africanos e afrodescendentes para tratar de assuntos que digam respeito ao legado cultural dos próprios africanos e de seus discentes, bem como nas suas relações sociais e históricas. (p. 58)</p> | <p>das Políticas de Educação para as relações étnico-raciais acima relacionadas e como elas podem compreender também os cursos de formação na área da saúde. Sabendo que, a educação para as relações étnico-raciais é de fundamental importância no processo de construção de uma sociedade mais igualitária."(p.33)</p> | <p>acerca da emergência do discurso da branquitude na legislação brasileira, o Grupo de Trabalho foi integrado por membros da sociedade civil ligados ao Movimento Negro, um representante de cada Ministério a seguir indicado, um representante da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, um representante da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República." (p.30)</p> |
| <p>É nessa concretude situacional que se organiza o conteúdo programático, a ação política. Os elementos situacionais da realidade do povo refletidos em suas contradições, não na imposição do</p> | <p>"Através da educação, podemos desconstruir o racismo presente na cultura influenciar positivamente na vida e reverberar nas relações mais igualitárias entre as pessoas. Assim, pessoas não negras</p> | | <p>"Assim, para problematizar a questão da educação para as relações étnico-raciais dentro no ensino superior com o foco apenas nesse grau de formação identificamos os costumes, valores,</p> | <p>"Segundo Bueno (2020), os membros do Grupo de Trabalho eram designados pelo Presidente da República. Este Decreto, assinado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, teve a</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>educador, que devem conhecer as condições em que o pensar e a linguagem do povo se constituem." (p. 36)</p> | <p>têm um atendimento diferente de pessoas negras."(p. 57)</p> | <p>lutas e ensinamentos afrodescendentes transmitidos na sociedade podem servir de base para a construção de processos educativos em saúde superando o paradigma eurocêntrico da produção de conhecimento ressaltando o olhar africano valorizando este legado presente na cultura brasileira." (p.37)</p> | <p>função de promover o diálogo entre os representantes dos Movimentos Sociais negros e cada Ministério da república. Desta forma, era possível colocar em pauta as questões referentes às questões relevantes à negritude." (p.30)</p> |
| <p>"Ao considerar a afrocentricidade no ensino dos cursos de saúde do nordeste elencamos posicionamentos que estejam alicerçados nas experiências históricas de lutas afrodescendentes." (p. 37)</p> | | | <p>"Ainda sobre a Conferência de Durban, "... a recomendação por parte da Conferência Mundial para que os Estados estabeleçam o diálogo com as organizações não governamentais, como é o caso do Movimento Negro, para que elas participem da elaboração de medidas para a</p> |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | | diminuição das fronteiras estabelecidas entre os seres humanos, no que se refere especialmente às questões relacionadas à discriminação racial (BUENO, 2020, p. 118)"" (p.31) |
| <p>"De acordo com a perspectiva afrocêntrica, nestes documentos consideramos a agência das políticas afirmativas aqui estudadas. Considerando a localização, a posição central que as experiências, perspectivas e referências epistêmicos africanos e afrodescendentes assumem nos planos de ensino e PPPs. desenvolvimento de qualquer atividade." (p. 101)</p> | | | | | | <p>"O pensamento afrocentrado têm ocupado espaços na política, e em movimentos sociais que defendem as causas de interesse para a comunidade afrodescendente. Assim, pensar de forma afrocentrada é buscar pela centralidade da cultura, economia, história e política tendo como referência a África e os Africanos." (p.59)</p> |
| "Através da educação, podemos | | | | | | Bueno (2020), metodologicamente |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| <p>desconstruir o racismo presente na cultura influenciar positivamente na vida e reverberar nas relações mais igualitárias entre as pessoas. Assim, pessoas não negras têm um atendimento diferente de pessoas negras."(p. 57)</p> | | | | | <p>adotou a análise do conteúdo. A Autora teve como resultados que a legislação antirracista é um importante demarcador das conquistas do Movimento Negro no Brasil, especialmente no que se refere à educação, percebida como um potente instrumento de mudança social."(p. 71)</p> |
|---|--|--|--|--|--|

APENDICE D — QUADRO DE CITAÇÕES QUE SEARTICULAM COM OS PRINCÍPIOS DAS DCNERER NA DISSERTAÇÃO "O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA E SUA INTERFACE COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS, NUMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA" DE DAYANA MARIA DA SILVA

| PRINCÍPIO 1 | | | | |
|--|---|---|---|---|
| UNIDADES DE REGISTRO | | | | |
| Categoria temática 1 Igualdade básica da pessoa humana e respeito aos direitos | Categoria temática 2 Compreensão da diversidade étnico-racial e suas histórias próprias na formação histórica social brasileira | Categoria temática 3 Valorização das histórias dos povos africanos e dos afro-brasileiros visando sua dignidade e coexistência | Categoria temática 4 Superação da indiferença e da injustiça contra negros, indígenas e outros grupos historicamente removidos da narrativa | Categoria temática 5 Construção de uma educação antirracista e pluralista, com protagonismo dos sujeitos sociais e diversidade de narrativas |
| “...igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos; [...] à superação da indiferença, injustiça e desqualificação...” [p.63] | “...consciência política e histórica da diversidade; [...] pertencimento a grupos étnico-raciais...” [p.62] | “a) estudo da luta, História e cultura afro-brasileira e sua contribuição na formação da sociedade brasileira;” [p.63] | “...superação da indiferença, injustiça e desqualificação dos povos negros, indígenas e classes populares;” [p.62] | “...processos formativos contínuos que mobilizam a construção do conhecimento [...] por meio da reflexão, problematização e diálogo [...] para práticas docentes e discentes emancipadoras dos sujeitos...” [p.177] |
| “...fortalecimento de identidades e de direitos; d) ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.” [p.63] | “...consciência política e histórica da diversidade;” [p.63] | “...ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira...” [p.62] | “...rompimento com imagens negativas forjadas pelos meios de comunicação contra negros e povos indígenas...” [T5, p.63] | “...princípios que indiciam sentidos expressos no ofício e nos dizeres docentes: diversidade cultural, diferença, respeito, superação de preconceitos e discriminação...” [p.118] |
| | | | | “...mudanças de mentalidades [...] desenvolvimento de práticas que desenvolvam a perspectiva crítica e reflexiva...” [p.62] |

| PRINCÍPIO 2 | | | | |
|--|--|---|---|--|
| Categoria temática 1 Valorização da Identidade e Estética Negra | Categoria temática 2 Ancestralidade e Cultura Afro-brasileira | Categoria temática 3 Práticas Pedagógicas Antirracistas e Autonomia Docente | Categoria temática 4 Construção do Pertencimento e Autoestima Étnico-Racial | Categoria temática 5 Desconstrução do Racismo e Estereótipos na Escola |
| UNIDADES DE REGISTRO | | | | |
| “Como segundo princípio, apresenta-se o fortalecimento de identidades e de direitos, pauta-se na orientação, conforme revelam as diretrizes: [...] rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas; [...]” [p.63] | “É concebido como base fundamental as histórias, culturas e identidades afro-brasileiras e africanas e menores invisibilizadas, desvalorizadas e negadas historicamente.” [p.90] | “Práticas que enfrentam o preconceito e discriminações, e fortalecem a construção de identidades e valorização da História e cultura afro-brasileira, por meio da consciência política e histórica da diversidade.” [p.138] | “O fortalecimento de identidades e de direitos, pauta-se na orientação [...] sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais.” [p.63] | “...áreas de incidência do racismo estrutural, institucional e discursos de silenciamento...” [p.70] |
| “O terceiro princípio toma por base as ações educativas de combate ao racismo e, em especial, pela valorização das identidades, o reconhecimento e a valorização destas.” [p.64] | “Estudo da luta, História e cultura afro-brasileira e sua contribuição na formação da sociedade brasileira.” [p.138] | “... para o desenvolvimento de práticas que desenvolvam a perspectiva crítica e reflexiva em torno das discussões e situações cotidianas que abarcam este tema.” [p.62] | “São direcionadas ações que visam ao posicionamento crítico, reflexivo e analítico que rompam com ideias, comportamentos, ações e atitudes expressas...” [p.63] | “Planejamento de ações que visem desconstruir ideologias estruturadas pela perspectiva da branquitude e reconstruir contextos sociais também favoráveis ao povo negro.” [p.70] |
| | | “Aos estabelecimentos de ensino, [...], é indicada a instalação de grupos de trabalhos para coordenar, discutir, planejar e executar a formação de professores [...]” [p.62] | | “Mudanças de mentalidades, [...] por meio de problematizações e reflexões em torno das temáticas, conduzindo direcionamentos para o desenvolvimento de práticas...” [p.62] |
| PRINCÍPIO 3 | | | | |

| Categoria temática 1 Integração da Experiência de Vida no Processo Educativo | Categoria temática 2 Análise Crítica e Revisão dos Materiais Didáticos | Categoria temática 3 Promoção de Relações Étnico-Raciais Positivas e Gestão de Conflitos | Categoria temática 4 Valorização das Manifestações Culturais de Matriz Africana | Categoria temática 5 Educação Patrimonial Afro-Brasileira | Categoria temática 6 Construção Coletiva e Participativa da Identidade Nacional Plural | Categoria temática 7 Participação Comunitária e do Movimento Negro nos Projetos Pedagógicos |
|--|--|--|--|--|---|---|
| UNIDADES DE REGISTRO | | | | | | |
| <p>"não constatamos a presença de princípios antirracistas explícitos... foram encontrados indicativos de aproximações com os princípios da formação continuada apenas na sistematização do currículo da Rede e PPP quando tratavam de indícios apresentados pelos eixos da diversidade cultural, diferença, respeito, superação de preconceitos e discriminação" [p. 155]</p> | <p>"Aos estabelecimentos de ensino, no que se refere ao contexto das formações continuadas de professores... é indicada a instalação de grupos de trabalhos para coordenar, discutir, planejar e executar a formação... introdução de análises das relações sociais e raciais... de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros</p> | <p>"por meio de problematizações e reflexões... conduzindo direcionamentos para o desenvolvimento de práticas que desenvolvam a perspectiva crítica e reflexiva em torno das discussões e situações cotidianas..." [p. 63]</p> | <p>"estudo da luta, História e cultura afro-brasileira e sua contribuição na formação da sociedade brasileira;" [p. 100]</p> | <p>Não há citações que se enquadram nesta categoria.</p> | <p>"Concebemos como urgente a instauração de políticas públicas para a formação continuada antirracista, que sejam perenes a esta Rede Municipal de Ensino, em que se mobilizem formações que tenham como participantes ativos os(as) professores(as), os(as) estudantes e comunidades escolares, para uma construção de fato coletiva, democrática e participativa, viabilizando a emancipação histórica, identitária, cultural, social, ideológica da</p> | <p>"Para tanto, é preciso que os(as) professores(as) sejam acolhidos(as) em suas necessidades, pois o transgredir dos muros da intolerância, do racismo, das discriminações não compete apenas a estes; são necessárias ações coletivas articuladas com representatividades negras, que dialoguem coletivamente com todos os setores envolvidos com o processo de formação docente e discente, suscitando aos(as) professores(as) estratégias e</p> |

| | | | | | |
|--|--------------------------|--|--|--|---|
| | e dos Africanos" [p. 62] | | | população negra e demais que compõem a sociedade." [p. 135] | recursos necessários para sua atuação de forma contundente e contínua, para que suas práticas docentes tornem-se antirracistas." [p. 147] |
| | | | "compreensão do pertencimento a grupos étnico-raciais; ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira" [p. 63] | "suscitamos que essa pesquisa possa contribuir para refletir, repensar e provocar transformações no contexto de ensino do campo pesquisado, bem como para que auxiliem na proposição de novas perspectivas formativas que, diante das necessidades reveladas pelos(as) docentes, tenham recriados não somente seus processos formativos, bem como práticas caracterizadas pela via antirracista; assim como possa inspirar processos | "Concebemos como urgente a instauração de políticas públicas para a formação continuada antirracista, que sejam perenes a esta Rede Municipal de Ensino, em que se mobilizem formações que tenham como participantes ativos os(as) professores(as), os(as) estudantes e comunidades escolares, para uma construção de fato coletiva, democrática e participativa..." [p. 135] |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>de escritas na produção do conhecimento que fortaleçam e possibilitem ressignificações às práticas antirracistas nas instituições escolares, para que sejam alcançados novos cenários, que não mais se invisibilize" [p. 158]</p> | |
|--|--|--|--|--|--|

APÊNDICE E — QUADRO DE CITAÇÕES QUE SEARTICULAM COM OS PRINCÍPIOS DAS DCNERER NA DISSERTAÇÃO "HISTÓRIAS DO Povo NEGRO CONTADAS NA ESCOLA" DE IRENE KESSIA DAS MERCÊS DO NASCIMENTO

| PRINCÍPIO 1 | | | | |
|--|--|--|--|---|
| Categoria temática 1 Igualdade básica da pessoa humana e respeito aos direitos | Categoria temática 2 Compreensão da diversidade étnico-racial e suas histórias próprias na formação histórica social brasileira | Categoria temática 3 Valorização das histórias dos povos africanos e dos afro-brasileiros visando sua dignidade e coexistência | Categoria temática 4 Superação da indiferença e da injustiça contra negros, indígenas e outros grupos historicamente removidos da narrativa | Categoria temática 5 Construção de uma educação antirracista e pluralista, com protagonismo dos sujeitos sociais e diversidade de narrativas |
| UNIDADES DE REGISTRO | | | | |
| “[...] educação das relações étnico-raciais, no sentido de mostrar resultados da realidade vivida do povo negro dentro da escola, para que os(as) educadores(as) da educação básica venham refletir e reexaminar suas práticas pedagógicas.” [p. 99] | “Essa temática vem sendo discutida dentro das atividades escolares, pois a cultura afro-brasileira é carregada de vários aspectos da cultura africana e estas precisam ser implementadas em sala de aula.” [p. 75] | “A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores [...] não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira [...]” [p. 75] | “um deles a superação da indiferença, injustiça e desqualificação de negros(as). Pois é com a força política das orientações das Diretrizes seguidas pelas escolas que a visão de uma prática antirracista que a população negra se empoderá em suas raízes de matriz africana e afro-brasileira com novas histórias que podem ser contadas sobre a população negra dentro da sala de aula.” [p. 18] | “A pesquisa nos revelou, através da análise da coleta de dados, que as histórias contadas pelo povo negro na escola, a partir das narrativas dos(as) sujeitos(as), têm a tentativa de efetivar a Lei nº 10.639/03. Portanto, se faz necessário que o envolvimento com a temática étnico-racial dentro da escola seja mais abrangente, não estando apenas centralizada em um conteúdo específico ou em uma disciplina específica, mas sim que se ampliem os horizontes para a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 dentro da escola de forma interdisciplinar em todas as disciplinas do currículo escolar.” [p. 99] |

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| <p>“Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e discriminações que atingem particularmente os negros.” [p. 79]</p> | <p>“Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.” [p. 86]</p> | <p>“A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdo, competências, atitudes e valores [...]” [p. 74]</p> | <p>“Trata, ele, de política curricular [...] e busca combater o racismo e discriminações que atingem particularmente os negros.” [p. 79]</p> | <p>“Estas contribuem para a promoção de igualdade racial dentro da escola e para o respeito às diversidades e às pluralidades, fortalecendo, assim, o legado histórico dos(as) estudantes negros(as).” [p. 12]</p> |
| <p>“A valorização da história do povo negro deve ser refletida por todos que fazem parte da escola envolvendo brancos e negros, combatendo, assim, o racismo e afirmindo os direitos do povo negro [...].” [p. 25]</p> | <p>“Seria de fundamental importância que os(as) alunos(as) compreendessem suas raízes culturais africanas e afro-brasileiras.” [p. 79]</p> | | | <p>“Nos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs) das escolas da rede municipal da cidade do Paulista/PE [...] professores e gestores conhecem aspectos da Lei nº 10.639/2003 e têm formação continuada oferecida pela rede, no entanto, essas não estão expressas em seus projetos políticos-pedagógicos para reflexão e intervenções sobre o preconceito racial.” [p. 32]</p> |

PRINCÍPIO 2

| Categoria temática 1 Valorização da Identidade e Estética Negra | Categoria temática 2 Ancestralidade e Cultura Afro-brasileira | Categoria temática 3 Práticas Pedagógicas Antirracistas e Autonomia Docente | Categoria temática 4 Construção do Pertencimento e Autoestima Étnico-Racial | Categoria temática 5 Desconstrução do Racismo e Estereótipos na Escola |
|--|--|--|--|---|
|--|--|--|--|---|

UNIDADES DE REGISTRO

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| <p>“afro-brasileira, cabendo à escola oportunizar que eles(as) sejam</p> | <p>“poder entender o lugar do(a) negro(a) a partir delas e conhecer a contribuição para</p> | <p>“a escola tem a tentativa, mesmo que tímida, de fortalecer o(as) estudantes</p> | <p>“o estímulo ao fortalecimento dos(as) estudantes negros(as) nas histórias</p> | <p>“o desencadeamento do processo de afirmação de identidades, de historicidades</p> |
|--|---|--|--|--|

| | | | | | | |
|--|--|---|---|---|-----------------------------|-----------------------------|
| <p>localizados(as) em suas raízes de matriz africana e afro-brasileira, promovendo atividades pedagógicas e assuntos relacionados à temática negra para o fortalecimento de sua cultura e identidade." (p. 99)</p> | <p>o fortalecimento da identidade afrocentrada dos(as) alunos(as)." (p. 62)</p> | <p>negros(as) na temática da educação das relações étnico-raciais no ensino fundamental, através de atividades pedagógicas" (p. 99)</p> | <p>contadas nas escolas vai depender de como estão sendo contadas as histórias do povo negro dentro da escola e como elas estão sendo refletidas pelos estudantes." (p.94)</p> | <p>negadas ou distorcidas [...] significa libertação, soltura de elo ou conexão [...] libertarem das histórias eurocêntricas e voltarem às suas verdadeiras origens identitárias" (p. 28)</p> | | |
| <p>"Quando, nas escolas, são contadas as verdadeiras histórias para os(as) alunos(as), fazendo com que eles(as) se libertem de histórias/culturais brancas, como também de imagem forjadas e negativas do(a) negro(a) propostas pela mídia, eles(as) vão compreendendo as suas verdadeiras identidades na sociedade." (p.29)</p> | <p>"a centralidade do(a) negro(a), dentro de seu contexto, resgatando, assim, suas crenças e histórias" (p. 62)</p> | <p>"Esse capítulo [...] está fundamentado nas orientações das Diretrizes, baseadas na Lei Federal nº 10.639/2003, que especificam a inclusão da temática étnico-racial na educação escolar brasileira, visando ao combate ao racismo dentro das escolas, fortalecendo, assim, práticas pedagógicas antirracistas" (p. 34)</p> | <p>"centralizar o negro e sua cultura afro no espaço escolar é desafiador, diante das desigualdades das barreiras no contexto do racismo, do preconceito e da discriminação que dificulta o ser negro(a) estar empoderado em suas centralidades culturais de africana e afro-brasileira." (p. 94)</p> | <p>"rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os(as) negros(as) e os povos indígenas" (p. 28)</p> | | |
| <p>"afrocentricidade [...] resgatando, assim, as crenças e histórias" e também valoriza as "origens e ancestralidade" (p. 29)</p> | <p>"como profissional da educação [...] poderei fazer diferente em sala de aula, abordando quais são as verdadeiras histórias do povo negro na sociedade, trazendo informação sobre sua importância, sobre suas origens, através do diálogo e da mediação." (p.29)</p> | <p>"possibilitando que os(as) alunos(as) compreendam quem são de verdade os povos negros para esse país, como eles(as) devem fortalecer suas origens e ancestralidade." (p. 29)</p> | <p>"O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõe a sociedade." (p. 94)</p> | | | |
| PRINCÍPIO 3 | | | | | | |
| Categoria temática 1 | Categoria temática 2 | Categoria temática 3 | Categoria temática 4 | Categoria temática 5 | Categoria temática 6 | Categoria temática 7 |

| Integração da Experiência de Vida no Processo Educativo | Análise Crítica e Revisão dos Materiais Didáticos | Promoção de Relações Étnico-Raciais Positivas e Gestão de Conflitos | Valorização das Manifestações Culturais de Matriz Africana | Educação Patrimonial Afro-Brasileira | Construção Coletiva e Participativa da Identidade Nacional Plural | Participação Comunitária e do Movimento Negro nos Projetos Pedagógicos |
|---|--|--|---|--|--|---|
| UNIDADES DE REGISTRO | | | | | | |
| <p>Todavia, esses ensinamentos ocorrem de forma limitada, sendo necessário que os(as) alunos(as) tenham mais oportunidade de aprender e conhecer sobre a cultura africana e afro-brasileira, para, assim, se sentirem mais fortalecidos(as) em sua identidade." (p. 98)</p> | <p>"Por essa razão caberia, mas da escola, incluir em sua prática escolar temáticas voltadas para cultura negra dentro da escola, contemplando a diversidade e combatendo o racismo em sala dentro do espaço escolar." (p. 98)</p> | <p>"é preciso reapropriar-se da história do negro, desde a África até os dias atuais; afirmar as identidades raciais; destacar positividades em relação às culturas negras; resgatar a autoimagem das crianças e adolescentes negros e negras; dialogar com os processos pedagógicos que ocorrem nos movimentos populares;" (p.88)</p> | <p>"É necessário que os(as) alunos(as) sejam oportunizados(as) a conhecer mais sobre os(as) negros(as) que fazem da história desse país, como, por exemplo, Lélia Gonzalez, Inaldete Pinheiro, Amilton Magno Azevedo, dentre outros, que fortalecem a cultura negra." (p. 86)</p> | <p>Não há citações a essa categoria temática</p> | <p>"Essa pesquisa tem como hipótese refletir que tal abordagem possibilitará aos(as) estudantes negros(as) perceberem e conhecerem o protagonismo de sua ancestralidade a partir da construção de sua identidade negra, afirmado, assim, o que está proposto na Lei 10.639/2003." (p. 8)</p> | <p>"Os professores e gestores conhecem aspectos da Lei nº 10.639/2003 e têm formação continuada oferecida pela rede municipal de ensino para realização de ações relacionadas às temáticas étnico-raciais, no entanto, essas não estão expressas em seus projetos políticos-pedagógicos para reflexão e intervenções sobre o preconceito racial." (p. 32)</p> |
| <p>"Para esse tópico iremos analisar como os(as) alunos(as) estão sendo localizados(as) em suas raízes de matriz africanas e afro-brasileira no</p> | <p>"Conforme o objetivo específico, que é identificar temas que são abordados na escola sobre a história da população negra, diante das falas dos sujeitos, não foram encontradas</p> | <p>"Ou seja, uma escola democrática não silencia os(as) estudantes negros(as); pelo contrário; procura se reapropriar da história do(a) negro(a) em suas raízes</p> | | | | |

| | | | | | | |
|--|---|---|--|--|--|--|
| <p>espaço escolar." (p. 69)</p> | <p>temáticas específicas de forma muito evidente, apenas encontramos temas transversais nas falas dos estudantes em relação às diferenças existentes entre o povo negro e o branco nas histórias contadas nas escolas." (p. 86)</p> | <p>afrocentradas, destacando de forma positiva em relação às culturas negras." (p.89)</p> | | | | |
| <p>"Essa pesquisa é caracterizada como qualitativa, tendo, como instrumento de coleta de dados, o questionário para delimitar o(s) sujeito(s) e a entrevista semiestruturada, como aporte metodológico, a história oral definida por Alberti (2005)." (p. 8)</p> | | <p>"Nesse sentido, cabe ao professor intervir e mediar caso ocorra dentro da escola situações de conflitos relacionados à supremacia branca, fortalecendo os(as) estudantes que afirmem sua identidade negra." (p.81)</p> | | | | |

APÊNDICE F — QUADRO DE CITAÇÕES QUE SEARTICULAM COM OS PRINCÍPIOS DAS DCNERER NA DISSERTAÇÃO "EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS" DE FERNANDA ALENCAR LIMA

| PRINCÍPIO 1 | | | | |
|---|--|---|--|--|
| Categoria temática 1 Igualdade básica da pessoa humana e respeito aos direitos | Categoria temática 2 Compreensão da diversidade étnico-racial e suas histórias próprias na formação histórica social brasileira | Categoria temática 3 Valorização das histórias dos povos africanos e dos afro-brasileiros visando sua dignidade e coexistência | Categoria temática 4 Superação da indiferença e da injustiça contra negros, indígenas e outros grupos historicamente removidos da narrativa | Categoria temática 5 Construção de uma educação antirracista e pluralista, com protagonismo dos sujeitos sociais e diversidade de narrativas |
| UNIDADES DE REGISTRO | | | | |
| <p>""Os (as) professores (as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores (as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia</p> | <p>"O princípio que trata da consciência política e histórica da diversidade, destacando que poderá levar 'ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira' (BRASIL, 2004, p. 18)." [p. 29]</p> | <p>"A valorização dos diferentes processos identitários e de representatividade pode contribuir no combate ao racismo nas escolas, já relatados em muitas pesquisas e documentos." (p.27)</p> | <p>"A humanidade não resolveu problemas de aceitação e reconhecimento do outro e suas diferenças e é contra a injustiça e a desigualdade que marcam a história que precisamos direcionar nossas ações educacionais e culturais. Devemos resistir a um presente e a um passado de dor e opressão. Falo disso não por supor de modo leviano que políticas para a infância que assegurem a cultura como experiência são panacéia ou vacina. Sei que o ponto central é a urgência de transformar as condições de vida das populações e que o avanço científico e tecnológico tem servido para manter a desigualdade.</p> | <p>"Essa é uma das principais contribuições da publicação Indicadores de Qualidade na Educação – Relações raciais na escola. Trata-se de um instrumento que permite à comunidade escolar avaliar suas práticas, ao tempo em que descobre novos caminhos para construção de uma educação com a marca da igualdade racial. Essa metodologia participativa orientou a própria elaboração dos indicadores, desenvolvidos por meio de amplo trabalho coletivo por iniciativa da organização não governamental Ação Educativa. (CARREIRA; SOUZA, 2013)." (p. 31)</p> |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| racial. (GOMES, 2005a, p. 60)""(p.12) | | | (KRAMER, 2003, p. 11) (p. 22) | |
| <p>"Um destes textos é a publicação Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais, organizada por Maria Aparecida Silva Bento (2012), com a contribuição de diferentes pesquisadoras/es da área, e que tem como principal proposta: "[...] o presente texto propõe uma perspectiva mais analítica, abrangente, reflexiva sobre a temática da primeira infância, vista pelo ângulo da diversidade racial e da responsabilidade da política educacional infantil, na sua valorização e na promoção da igualdade racial". (BENTO, 2012, p.7)"" (p.30)</p> | <p>Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. [p. 58]</p> | <p>"O princípio que trata da consciência política e histórica da diversidade, destacando que poderá levar "ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira" (BRASIL, 2004, p. 18)"(p. 29)</p> | <p>Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial. (GOMES, 2005a, p. 60) (p. 12)</p> | <p>"Nesse ponto, reside a importância das instituições de Educação Infantil, uma vez que, nesse espaço, as crianças têm a possibilidade de se construírem como sujeitos que enxergam as diferenças raciais como positivas e possam construir suas identidades de forma plural e livre de preconceitos."(p. 12)</p> |
| <p>"...documento Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na educação (MEC, 2013) que argumenta, entre outros pontos, sobre a necessidade de buscar a superação de situações de racismo, preconceito e discriminação racial... "Essa é uma das principais contribuições da publicação</p> | <p>"A ideia de defender a construção de uma educação para as relações étnico-raciais pautada no antirracismo significa dizer que é necessário pensar um projeto educacional que possibilite que todos (as) sejam inseridos (as) socialmente de forma igualitária e que seja</p> | <p>"Dentro do campo da ERER, as práticas pedagógicas que contribuem para a valorização da história e cultura negra, seu reconhecimento e as atividades realizadas no âmbito escolar que visem combater o racismo e diminuir a desigualdade racial serão identificadas no texto</p> | <p>"A construção da educação para o antirracismo também implica diferentes aspectos que estão atrelados ao processo de desconstrução da perspectiva eurocêntrica acerca do conhecimento e do mundo e, nesse sentido, a descolonização dos currículos não ocorrerá sem conflitos e negociações que</p> | <p>A autora defende, em seu artigo, o papel das instituições de Educação Infantil como espaços de qualidade para todos/as e, nesse sentido, as políticas pensadas para as infâncias precisam considerar esses espaços como possibilidade de construção da</p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| <p>Indicadores de Qualidade na Educação – Relações raciais na escola. Trata-se de um instrumento que permite à comunidade escolar avaliar suas práticas, ao tempo em que descobre novos caminhos para construção de uma educação com a marca da igualdade racial. Essa metodologia participativa orientou a própria elaboração dos indicadores, desenvolvidos por meio de amplo trabalho coletivo por iniciativa da organização não governamental Ação Educativa." (CARREIRA; SOUZA, 2013). (p.30)</p> | <p>combatida a ideia de inferioridade ou superioridade de sujeitos e grupos raciais e étnicos, sendo não apenas respeitada, mas também valorizada todas as formas de diversidade humanas (CAVALLEIRO, 2005)." (p.26)</p> | <p>como práticas pedagógicas antirracistas ou práticas pedagógicas para a ERER. (p.32)</p> | <p>precisarão ser superados por toda a rede que constrói a educação (GOMES, 2012)." (p. 34)</p> | <p>cidadania, de cultura e de conhecimento, considerando o direito às diferenças e a luta contra desigualdade social; a singularidade e pluralidade cultural (KRAMER, 2003). (p. 22)</p> |
| <p>"Não há nenhuma "harmonia" e nem "quietude" e tampouco "passividade" quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e desociedade. Esse "outro" deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto</p> | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| <p>seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros. Refere-se também aos conflitos, choques geracionais e entendimento das situações-limite vivenciadas pelos estudantes das nossas escolas, sobretudo aquelas voltadas para os segmentos empobrecidos da nossa população.</p> <p>(GOMES, 2012, p. 105)"" (p.31)</p> | | | | |
| <p>"No cotidiano escolar, a educação anti-racista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e idéias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra.</p> <p>(CAVALLEIRO, 2001, p 150)"(p. 34)</p> | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| <p>"Por essa perspectiva, a ascensão das políticas de identidade, nos mais diferentes contextos mundiais, visa à garantia dos direitos humanos na sua radicalidade: o direito à diferença. Dessa forma, não contrapõe igualdade e diferença, mas sim promove a articulação entre as duas noções, possibilitando que todos sejamos iguais nas nossas diferenças. (SILVA, 2016, p. 24)" (p.64)</p> | | | | |
| <p>"Assim, é importante que desde a Educação Infantil sejam propostas práticas pedagógicas que não apenas incentivem o respeito à cultura negra, como também a sua valorização histórica." (p.27)</p> | | | | |
| <p>"Acreditamos que também é possível discutir acerca de um ponto recorrente em alguns dos depoimentos: a ideia de que é normal ser diferente e de que o trabalho para a ERER pode ser baseado apenas no respeito às diversidades de modo geral: respeitar pessoas magras, gordas, altas, baixas, etc. " (p. 63-64)</p> | | | | |

| PRINCÍPIO 2 | | | | |
|--|---|--|--|--|
| Categoria temática 1 Valorização da Identidade e Estética Negra | Categoria temática 2 Ancestralidade e Cultura Afro-brasileira | Categoria temática 3 Práticas Pedagógicas Antirracistas e Autonomia Docente | Categoria temática 4 Construção do Pertencimento e Autoestima Étnico-Racial | Categoria temática 5 Desconstrução do Racismo e Estereótipos na Escola |
| UNIDADES DE REGISTRO | | | | |
| <p>"Nesse sentido, faz-se necessário materiais didático-pedagógicos que possam representar a diversidade racial; materiais de apoio para que os (as) professores (as) se apropriem desse conteúdo; formação pedagógica; atualização de currículos das redes de ensino; entre outros instrumentos da educação antirracista que possam contribuir para que bebês e crianças se sintam representadas e construam suas identidades de forma positiva (SILVA JUNIOR; BENTO; CARVALHO, 2012). (p. 27)"</p> | <p>"Eu não preciso ser da capoeira, mas muitos de nós acreditam, pelos seus conceitos e suas ideologias, que se identificar com a capoeira, é se identificar por uma coisa ruim, porque foi baseado no seu conceito. [...] E a expressão cultural tem esse papel, tem esse papel de dar a importância ao indivíduo, né? Com a sua ancestralidade e com a sua história, trazendo pra ele a importância da identidade pessoal."(p.58)</p> | <p>"A educação antirracista não deveria depender apenas da boa vontade de professores (as) para inclusão de conteúdos que apresentem e valorizem a diversidade racial em suas aulas, conforme aponta a literatura referente a temática." (p.26-27)</p> | <p>Nesse sentido, faz-se necessário materiais didático-pedagógicos que possam representar a diversidade racial; materiais de apoio para que os (as) professores (as) se apropriem desse conteúdo; formação pedagógica; atualização de currículos das redes de ensino; entre outros instrumentos da educação antirracista que possam contribuir para que bebês e crianças se sintam representadas e construam suas identidades de forma positiva (SILVA JUNIOR; BENTO; CARVALHO, 2012). (p. 27)</p> | <p>"Da mesma forma, Cavalleiro (1998) já destacava [...] como os discursos e o silenciamento dos adultos diante de práticas e falas racistas podem contribuir para que as crianças negras tenham dificuldade de construção da autoestima e da identidade de forma positiva, além de poder favorecer que crianças brancas construam noções raciais hierarquizadas." [p. 27]</p> |
| <p>As creches e pré-escolas podem contribuir para o combate ao racismo e desigualdade racial, a partir do fortalecimento do complexo processo de construção das</p> | <p>"Em contrapartida, defendemos, que é possível existir uma mudança social que torne a cultura afro-brasileira respeitada e valorizada e que contribua para a construção e</p> | <p>"Decidimos, portanto, realizar entrevistas semiestruturadas com professoras que já tivessem alguma experiência em práticas pedagógicas antirracistas, visto que a intenção da pesquisa não era</p> | <p>"As crianças negras sentiam dificuldade em se identificar enquanto negras." (na pesquisa com crianças do ensino fundamental) [p. 11]</p> | <p>A aprovação e publicação da Lei nº 10.639/03 [...] não aconteceu sem a luta dos movimentos sociais negros, os principais responsáveis pela sua proposta e criação. [p. 59]</p> |

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| <p>identidades/autoestima das crianças negras e do contato das crianças brancas com cultura afro-brasileira de forma positiva. (p. 27)</p> | <p>fortalecimento das identidades... (p.58)</p> | <p>apontar se as professoras realizam tais práticas ou não, mas sim aprofundar o conhecimento sobre suas percepções, concepções e práticas a partir do registro das falas dessas professoras."(p. 45)</p> | | |
| <p>"Se, para pensar a infância, deve-se considerar toda a pluralidade existente nessa categoria geracional, torna-se, portanto, importante que as instituições de Educação Infantil caminhem para a perspectiva de descolonização dos Estudos da Infância proposto por Abramowicz e Rodrigues (2014) que busca uma abordagem da experiência social e individual singular, que descentralize os modelos e lugares hegemônicos que monopolizam sentidos, normas, estéticas e saúde dominantes e que se constitua para além da lógica do capital." (p.18)</p> | <p>"Também é possível refletir a partir desse depoimento para um dos caminhos possibilitados pela ERER que é o de fortalecer as construções identitárias das crianças, por meio do contato e da valorização de elementos da cultura afro-brasileira, visto que, muitas das dificuldades vivenciadas pelas professoras ao tentarem implementar a ERER nos espaços escolares onde trabalham passam pela resistência de seus pares, pautadas, sobretudo em concepções negativas em relação a cultura negra resultado da hierarquização e desigualdade racial presentes em nosso país..."(p.59)</p> | <p>"Assim, é importante que desde a Educação Infantil sejam propostas práticas pedagógicas que não apenas incentivem o respeito à cultura negra, como também a sua valorização histórica." [p. 27]</p> | <p>"A identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo." [p. 27]</p> | <p>É necessário compreender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. [p. 58]</p> |
| <p>"Nesse sentido, as práticas pedagógicas que combatam o racismo ou práticas pedagógicas antirracistas podem contribuir para que</p> | <p>"As influências africanas estão na linguagem, na comida, na religião, na música, nas brincadeiras, nas artes visuais, nas festas, etc.</p> | <p>"Assim, é importante que desde a Educação Infantil sejam propostas práticas pedagógicas que não apenas incentivem o respeito à</p> | <p>"Se as crianças negras receberem mensagens positivas [...] aprenderão a se sentir bem consigo." [p. 35]</p> | <p>"No cotidiano escolar, a educação anti-racista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados.</p> |

| | | | | | | |
|---|--|---|-----------------------------|--|-----------------------------|-----------------------------|
| <p>esse processo de identificação e construção da autoestima das crianças negras possam ocorrer de maneira mais saudável e respeitosa." (p.34)</p> | <p>[...] O valor e a importância desse patrimônio cultural devem ser considerados pelas unidades escolares e precisam ser incluídos entre os temas." [p. 35]</p> | <p>cultura negra, como também a sua valorização histórica." [p. 27]</p> | | <p>Nela, estereótipos e idéias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra. (CAVALLEIRO, 2001, p 150)"(P. 34)</p> | | |
| <p>Se as crianças negras receberem mensagens positivas dos adultos e de seus pares acerca de seus atributos físicos e demais potencialidades, aprenderão a se sentir bemconsigo. De outro lado, se as crianças brancas aprendem que seus atributos físicos e culturais não são os melhores nem os únicos a serem valorizados, os dois grupos aprenderão a considerar as diferenças como parte da convivência saudável. (SILVA JUNIOR; BENTO; CARVALHO, 2012, p. 29) (p. 35)</p> | | <p>"Faz-se necessário materiais didático-pedagógicos que possam representar a diversidade racial; materiais de apoio para que os (as) professores(as) se apropriem desse conteúdo; formação pedagógica; atualização de currículos das redes de ensino; entre outros instrumentos da educação antirracista." [p. 27]</p> | | | | |
| PRINCÍPIO 3 | | | | | | |
| Categoria temática 1 | Categoria temática 2 | Categoria temática 3 | Categoria temática 4 | Categoria temática 5 | Categoria temática 6 | Categoria temática 7 |

| Integração da Experiência de Vida no Processo Educativo | Análise Crítica e Revisão dos Materiais Didáticos | Promoção de Relações Étnico-Raciais Positivas e Gestão de Conflitos | Valorização das Manifestações Culturais de Matriz Africana | Educação Patrimonial Afro-Brasileira | Construção Coletiva e Participativa da Identidade Nacional Plural | Participação Comunitária e do Movimento Negro nos Projetos Pedagógicos |
|---|--|--|---|--|---|---|
| UNIDADES DE REGISTRO | | | | | | |
| <p>“Porque a minha turma é de maioria negra, entendeu? [...] E tenho o conteúdo, a partir daquele conteúdo, eu vou pensar no planejamento, vou pensar nas atividades, na estratégia, na metodologia, que aborde o tema [...]. Em alguns momentos ele vai ser principal e em outros não. Mas ele vai estar presente na configuração da minha atividade.” [p. 61]</p> | <p>“No cotidiano escolar, a educação anti-racista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados.... estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos.” [p. 63]</p> | <p>“Os (as) professores (as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores (as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula.” (Gomes, 2005a) [p. 10]</p> | <p>Dessa forma, as atividades que promovam a ERER podem trazer atividades inspiradas nos Griots (contadores de histórias orais), quando é importante convidar para que as crianças participem em rodas de conversar, possam interagir com as histórias, criar parte delas, ou recontá-las (p. 82)</p> | <p>“O valor e a importância desse patrimônio cultural devem ser considerados pelas unidades escolares e precisam ser incluídos entre os temas trabalhados na Educação Infantil no dia a dia. A proposta é de que esse eixo possa incluir as manifestações presentes nas comunidades e que, desse modo, as crianças sintam-se valorizadas à medida que os saberes locais adentrem os espaços educacionais como produção de bens civilizatórios e produto de diferentes grupos. (SILVA JUNIOR;</p> | <p>Trata-se de um instrumento que permite à comunidade escolar avaliar suas práticas, ao tempo em que descobre novos caminhos para construção de uma educação com a marca da igualdade racial. Essa metodologia participativa orientou a própria elaboração dos indicadores, desenvolvidos por meio de amplo trabalho coletivo por iniciativa da organização não governamental Ação Educativa. (CARREIRA; SOUZA, 2013). (p. 31)</p> | <p>“É um projeto da creche, ele não é um projeto marcado para o mês de novembro, que ainda tem isso, né? É um projeto contínuo. Então nós somos de uma comunidade de maioria mestiça e negra, não há motivo para a gente ignorar essa situação. As compras de materiais didáticos são focadas nisso já, porque já é focado no projeto. (Amaka) (p.62)</p> |

| | | | | | | |
|---|--|---|--|--|---|---|
| | | | | BENTO; CARVALHO,2012, p. 29)"" | | |
| "é importante que as ações voltadas para a educação das relações étnico-raciais não fiquem limitadas a momentos específicos, mas permeiem diariamente o processo pedagógico ao longo de todo o ano letivo" [p. 61]. | "A descolonização dos currículos não ocorrerá sem conflitos e negociações que precisarão ser superados por toda a rede que constrói a educação." (Gomes, 2012) [p. 34] | "A ERER pode ser constituída como um dos princípios norteadores das atividades, permitindo que professores e alunos pensem, decidam e ajam assumindo responsabilidades pelas relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias e conflitos." [p. 61] | "O valor e a importância desse patrimônio cultural devem ser considerados pelas unidades escolares e precisam ser incluídos entre os temas trabalhados na Educação Infantil no dia a dia. A proposta é de que esse eixo possa incluir as manifestações presentes nas comunidades e que, desse modo, as crianças sintam-se valorizadas à medida que os saberes locais adentrem os espaços educacionais como produção de bens civilizatórios e produto de diferentes grupos. (SILVA JUNIOR; BENTO; CARVALHO,2012, p. 29)"" | Já em relação ao eixo relacionado ao patrimônio cultural afro-brasileiro que também deve fundamentar as práticas pedagógicas para a ERER na Educação Infantil, estando presentes em atividades ao longo do ano, sequências didáticas, projetos, livros infantis, brincadeiras, músicas e materiais, é justificado no documento como: "As influências africanas estão na linguagem, na comida, na religião, na música, nas brincadeiras, nas artes visuais, nas festas, etc. No entanto, sabemos que a valorização e o reconhecimento dessas heranças não têm o mesmo | "Entendemos que o racismo estrutural atua de forma constante nas construções de concepções coletivas, contribuindo para que algumas pessoas não consigam perceber a importância de combate ao racismo." (p. 74) | "Algumas das professoras/es de um mesmo CMEI contaram em seus depoimentos sobre um projeto anual chamado Griô que acontece em sua unidade e envolve toda a comunidade escolar. Destacamos esse projeto no quadro por representar a possibilidade que o trabalho coletivo traz e por exemplificar uma realidade dentro do contexto de um centro de educação infantil público." (p. 71) |

| | | | | peso do passado europeu. (p.35) | | |
|---|--|--|--|---------------------------------|--|---|
| <p>"O valor e a importância desse patrimônio cultural devem ser considerados pelas unidades escolares e precisam ser incluídos entre os temas trabalhados na Educação Infantil no dia a dia. A proposta é de que esse eixo possa incluir as manifestações presentes nas comunidades e que, desse modo, as crianças sintam-se valorizadas à medida que os saberes locais adentrem os espaços educacionais como produção de bens civilizatórios e produto de diferentes grupos. (SILVA JUNIOR; BENTO; CARVALHO, 2012, p. 29)"</p> | | <p>Já em relação ao eixo relacionado ao patrimônio cultural afro-brasileiro que também deve fundamentar as práticas pedagógicas para a ERER na Educação Infantil, estando presentes em atividades ao longo do ano, sequências didáticas, projetos, livros infantis, brincadeiras, músicas e materiais, é justificado no documento como:</p> <p>"As influências africanas estão na linguagem, na comida, na religião, na música, nas brincadeiras, nas artes visuais, nas festas, etc. No entanto, sabemos que a valorização e o reconhecimento dessas heranças não têm o mesmo peso do passado europeu. (p.35)</p> | | | <p>"Essa é uma das principais contribuições da publicação Indicadores de Qualidade na Educação – Relações raciais na escola. Trata-se de um instrumento que permite à comunidade escolar avaliar suas práticas, ao tempo em que descobre novos caminhos para construção de uma educação com a marca da igualdade racial. Essa metodologia participativa orientou a própria elaboração dos indicadores, desenvolvidos por meio de amplo trabalho coletivo por iniciativa da organização não governamental Ação Educativa. (CARREIRA; SOUZA, 2013)." (p. 31)</p> | <p>"Realização de oficinas de penteados, de contação de histórias e de turbantes com a participação das famílias." Sobre as atividades desenvolvidas pelas docentes entrevistadas (p. 71)</p> |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|---|
| | | | | | <p>"Para contribuir com a discussão acerca da importância da participação de pessoas negras e brancos na construção de relações étnico-raciais menos desiguais e mais equilibradas, recuperamos os apontamentos de Bento (2002) que ressaltam a necessidade de que as pessoas brancas também participem ativamente dessas discussões para que a desigualdade racial não permaneça como algo que é aparentemente um problema exclusivo das pessoas negras, mas sim, como um problema da sociedade como um todo, visto que, o racismo influencia e prejudica todos os aspectos da sociedade, incluindo a educação." (p. 63)</p> | <p>"Nesse sentido, é muito importante a gestão democrática e que considere a participação de toda a comunidade escolar, para que todas/os possam ser ouvidos/as no momento da construção dos projetos voltados para a ERER e se sintam mais responsáveis, mais pertencentes e autoras/es desses projetos, não apenas executores dele." (p.74)</p> |
|--|--|--|--|--|---|---|

APÊNDICE G — QUADRO DE CITAÇÕES QUE SEARTICULAM COM OS PRINCÍPIOS DAS DCNERER NA DISSERTAÇÃO "GEPERGES AUDRE LORDE E PROCESSOS EMANCIPATÓRIOS: PROFESSORAS E O ENFRENTAMENTO DO RACISMO EM ESPAÇOS ESCOLARES" DE EUNICE PEREIRA DA SILVA

| PRINCÍPIO 1 | | | | |
|---|--|---|--|---|
| Categoria temática 1 | Categoria temática 2 | Categoria temática 3 | Categoria temática 4 | Categoria temática 5 |
| UNIDADES DE REGISTRO | | | | |
| <p>- "Tendo em vista que a Lei nº 11.645/2008 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 Indígena' à mentalidade e à ação efetiva, há muito que desfazer, refazer e fazer, seja por preceitos constitucionais e/ou de justiça social." (p. 38)</p> | <p>"Quando observamos o esforço coletivo de reservar espaços de proposição, de análise e de sugestões, para o incremento do trabalho na educação básica, é possível conceber outras questões mobilizadoras, como é o caso da valorização dos saberes que os diferentes percursos promovem na vida dos atores sociais. Incluímos nesse mosaico as travessias discentes e docentes" (p. 143)</p> | <p>"As modificações no artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promovidas pelas Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, que tornam obrigatório o estudo da história e cultura africanas e afro-brasileiras, introduzem uma demanda ímpar de conhecimentos sobre a contribuição das culturas africanas para a constituição da identidade e da cultura brasileiras." (p. 33)</p> | <p>"A história do continente africano começou a ser contada sem um ranço colonial e diminuidor das culturas africanas, há pouco tempo. É um trabalho que apenas se inicia e que apresenta muitas dificuldades" (p. 33)</p> | <p>"A escolha pela educação das relações étnico-raciais, precisamente sobre práticas docentes de enfrentamento do racismo em sala de aula, ocorre durante o processo de formação profissional como sujeito político, crítico e reflexivo" (p. 26)</p> |
| <p>- "Convém lembrar que se ensina o que se aprendeu e como se aprendeu, em experiências diversas na vida social. Assim, quem se formou</p> | <p>"A seleção do grupo Geperges Audre Lorde corresponde ao interesse nas práticas pedagógicas antirracistas, [...] para</p> | <p>[...] o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira [...] incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra</p> | <p>"Muitas vezes, inclusive, essa educação é utilizada para fins de hierarquização social que coloca as pessoas negras</p> | <p>"O esforço coletivo de reservar espaços de proposição, de análise e de sugestões, para o incremento do trabalho na</p> |

| | | | | |
|---|--|---|---|--|
| <p>em ambiente racista tende a ensinar a partir dele, cultivando preconceitos e disseminando discriminações" (p. 37)</p> | <p>refletir sobre a dinâmica do racismo em sala de aula e a necessidade de novas práticas pedagógicas que favoreçam a diversidade étnico-racial e cultural" (p. 100)</p> | <p>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" (p. 30)</p> | <p>em local de pouco ou nenhum prestígio social, seja ele cultural, econômico ou representativo" (p. 33)</p> | <p>educação básica [...] nos permitem conceber processos formativos para o enfrentamento do racismo" (p. 143)</p> |
| <p>- "A pauta quanto a opressões e discriminações no contexto racial [...] requer de nós, professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que 'naturalmente' integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros; admitir tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões [...]" (p. 38)</p> | <p>"Apesar disso, alguns espaços escolares e práticas pedagógicas conservam as marcas da diferença e das hierarquias encontradas na sociedade. Como enxergar um outro subalternizado que não escreveu nem se enxerga na história?" (p. 33)</p> | <p>"O artigo intitulado 'Relações raciais no currículo escolar', [...] propõe refletir as relações raciais presentes no contexto escolar, com apontamentos de reconhecimento das contribuições da população negra na formação da cultura e na história do país" (p. 94)</p> | <p>"Como podemos perceber, a formação docente para prática da educação das relações étnico raciais segue, ainda que em pesquisas mais recentes, como atividade a ser perseguida, mesmo após anos de marcos legais das Leis 10.639/2003 e 11.645/2007" (p. 94)</p> | <p>"A seleção do grupo Geperges Audre Lorde corresponde ao interesse nas práticas pedagógicas antirracistas, desenvolvidas na linha de pesquisa que agrupa [...] que queiram refletir sobre a dinâmica do racismo em sala de aula e a necessidade de novas práticas pedagógicas que favoreçam a diversidade étnico-racial e cultural" (p. 100)</p> |
| PRINCÍPIO 2 | | | | |
| <p>Categoria temática 1 Valorização da Identidade e Estética Negra</p> | <p>Categoria temática 2 Ancestralidade e Cultura Afro-brasileira</p> | <p>Categoria temática 3 Práticas Pedagógicas Antirracistas e Autonomia Docente</p> | <p>Categoria temática 4 Construção do Pertencimento e Autoestima Étnico-Racial</p> | <p>Categoria temática 5 Desconstrução do Racismo e Estereótipos na Escola</p> |
| UNIDADES DE REGISTRO | | | | |
| <p>"A pesquisa objetivou analisar as práticas pedagógicas escolares de valorização da identidade, da memória e da cultura negras, vivenciadas</p> | <p>"O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." [p. 30]</p> | <p>"Tenho compreendido/definido o que chamo de micro ações afirmativas cotidianas: práticas pedagógicas de caráter antirracista, comprometidas com a</p> | <p>"... as falas das professoras negras, brancas e indígena nos contam possibilidades de trocas e até mesmo de</p> | <p>"Para ter sucesso em tal empreendimento, há que ter presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>institucionalmente em escolas brasileiras. Tendo os estudos pós-coloniais latino-americanos como abordagem teórico-metodológica em diálogo com a afrocentricidade, a tese ressalta o fundamento das práticas pedagógicas com ênfase nos processos formativos inspirados nas experiências formativas do movimento negro e no pensamento negro em educação.” [p. 81]</p> | <p>transformação do quadro de desigualdade étnico-racial que se evidencia na sociedade brasileira e, por consequência, nos cotidianos escolares. São ações implementadas por professores(as), visando oferecer referenciais de identificação às crianças e jovens afrodescendentes...” [p. 74]</p> | <p>cura das marcas coloniais que as tocam e reverberam em seus exercícios docentes.” [p. 137]</p> | <p>excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar.” [p. 38]</p> |
| <p>“Seus resultados nos dizem que os achados revelam que o investimento em processos formativos, que considerem de forma consciente e planejada a dimensão identitária das professoras e professores, constitui um aspecto fundamental para a implementação da educação das relações étnico raciais e do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil.” [p. 90]</p> | <p>“Essa concepção de educação foi sendo desenhada por Paulo Freire a partir das preocupações com a condição do sujeito na produção e aquisição do conhecimento.” [p. 37]</p> | <p>“A intervenção pedagógica de cada professora está intrinsecamente associada ao seu próprio processo de construção identitária. Nesse sentido, o referido trabalho se aproxima de nosso objeto por ambos os descriptores.” [p. 74]</p> | <p>“Como observado, as marcações identitárias são extensas, como no caso da professora colaboradora 14 e sua identidade de mulher indígena, que encontra um ambiente de acolhimento nesse espaço de fortalecimento, ainda que composto majoritariamente por mulheres negras.” [p. 137]</p> <p>“... quem se formou em ambiente racista tende a ensinar a partir dele, cultivando preconceitos e disseminando discriminações.” [p. 37]</p> |
| | | <p>“Os(as) professores(as) apresentam dificuldades em receber suporte teórico-metodológico contínuo para o trabalho com a temática em sala de aula.” [p. 81]</p> | <p>“Incluímos nesse mosaico as travessias discentes e docentes...” [p. 145]</p> <p>“... o esforço coletivo de reservar espaços de proposição, de análise e de sugestões, para o incremento do trabalho na educação básica...” [p. 143]</p> |
| PRINCÍPIO 3 | | | |

| Categoria temática 1 Integração da Experiência de Vida no Processo Educativo | Categoria temática 2 Análise Crítica e Revisão dos Materiais Didáticos | Categoria temática 3 Promoção de Relações Étnico- Raciais Positivas e Gestão de Conflitos | Categoria temática 4 Valorização das Manifestações Culturais de Matriz Africana | Categoria temática 5 Educação Patrimonial Afro- Brasileira | Categoria temática 6 Construção Coletiva e Participativa da Identidade Nacional Plural | Categoria temática 7 Participação Comunitária e do Movimento Negro nos Projetos Pedagógicos |
|--|--|--|---|--|---|--|
| UNIDADES DE REGISTRO | | | | | | |
| <p>"a reflexão sobre a prática docente, seja por conhecimento de saberes relacionados ao grupo étnico negado ou por reconhecimento de pertença a esse grupo, é importante, uma vez que [...] "convém lembrar que se ensina o que se aprendeu e como se aprendeu, em experiências diversas na vida social."(SILVA, P., 2012, p. 48). (p.37)</p> | <p>evidencia esforços por parte das(os) professoras(es) em desenvolver uma prática voltada à promoção da igualdade racial, a partir da organização do tempo e do espaço pedagógico dos conteúdos, dos materiais selecionados e das atividades desenvolvidas sobre as questões étnico-raciais. (p.81)</p> | <p>"a prática docente necessita de princípios educativos que valorizem a identidade negra, seus conteúdos curriculares e interdisciplinares não podem ocorrer apenas em eventos pontuais, [...] mas também em disciplinas como história em uma perspectiva outra de possibilidade de rompimento do pensamento colonial". (p. 37)</p> | <p>A diversidade presente conta um pouco do cenário religioso brasileiro quanto às religiões de matriz afro-brasileira e afro-indígena na pluralidade compartilhada pelas integrantes do Grupo no processo de formação e de vivência. (p.120)</p> | <p>Não há citações</p> | <p>Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se 33 desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (2005, p. 16). (p.32-33)</p> | <p>Essa implementação depende do envolvimento e mobilização da sociedade civil, a fim de que o direito à diversidade racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político pedagógicos... com amplo diálogo com o Movimento Negro, pois essa política pública afirmativa é fruto de reivindicação e luta desse movimento (SILVA, P., 2014, p. 4202). (p.93)</p> |
| <p>"a ação pedagógica desenvolvida é fortemente influenciada pela percepção do seu pertencimento</p> | | <p>Essas ações se desenvolvem nos micros espaços das escolas públicas de ensino, onde o cotidiano se</p> | <p>Se faz possível observamos a categoria de luta que já se anunciava como marcante para as professoras</p> | | <p>Tratar, pois, de ensinos e de aprendizagens, é tratar de identidades, de conhecimentos que</p> | |

| | | | | | | |
|--|--|---|---|--|---|--|
| <p>étnico-racial e os saberes mobilizados atuam como elemento mediador entre o reconhecimento do pertencimento e o impulso para mudanças em sua prática docente" (SILVA, C., 2010) (p. 38)</p> | | <p>configura como espaço para a práxis pedagógica e lugar de rupturas para lutas e conflitos das ações afirmativas para uma educação antirracista. (p.73)</p> | <p>envolvidas nesta pesquisa. Sem dúvida o cenário religioso, sobretudo para as religiões de matriz afro-brasileira, se configura também para os seus praticantes como um movimento de resistência; (p.120)</p> | | <p>se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder (SILVA, 2007, p. 491).</p> | |
| | | | <p>"Nesses espaços, segundo relatado, são realizadas atividades como... fortalecimento da ancestralidade, resistência e incidências políticas; estudos antirracistas... e atos políticos no combate ao racismo, sexism e feminicídio; organização política e social; juventude negra; religião de Matriz Africana e Afro-brasileira." (p.127)</p> | | <p>"Destacam-se os processos de construção das identidades, das histórias e das memórias de grupos socialmente subalternizados como perspectiva teórico-metodológica para as investigações guiadas pela afrocentricidade e o pensamento decolonial." (p.99)</p> | |
| | | | | | <p>a escola é um lugar privilegiado no complexo devir da construção de identidades. Os</p> | |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | <p>diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo desencadeado por instituições de ensino – professores, professoras, alunos, alunas e responsáveis – constroem diferentes identidades ao longo de sua história de vida, e a escola, como espaço de aprendizagem e socialização, tem grande importância nisso. (p.122)</p> | |
|--|--|--|--|--|--|--|

APÊNDICE H — QUADRO DE CITAÇÕES QUE SE ARTICULAM COM OS PRINCÍPIOS DAS DCNERER NA DISSERTAÇÃO "EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE TRIUNFO-PE" DE JOSEILDA APARECIDA DA SILVA SANTOS

| PRINCÍPIO 1 | | | | |
|--|--|--|--|--|
| Categoria temática 1 Igualdade básica da pessoa humana e respeito aos direitos | Categoria temática 2 Compreensão da diversidade étnico-racial e suas histórias próprias na formação histórica social brasileira | Categoria temática 3 Valorização das histórias dos povos africanos e dos afro-brasileiros visando sua dignidade e coexistência | Categoria temática 4 Superação da indiferença e da injustiça contra negros, indígenas e outros grupos historicamente removidos da narrativa | Categoria temática 5 Construção de uma educação antirracista e pluralista, com protagonismo dos sujeitos sociais e diversidade de narrativas |
| UNIDADES DE REGISTRO | | | | |
| <p>"O conhecimento da história do movimento negro politicamente organizado no Brasil é fundamental para que se torne possível a compreensão dos meandros dos recentes debates sobre igualdade, democracia e justiça que têm gerado tantas polêmicas e mobilizado tantas paixões no Brasil contemporâneo. Principalmente quando se trata das possibilidades de construção de políticas de ação afirmativa para negros. Políticas estas, que ganharam ainda mais visibilidade a partir da implementação de cotas para negros em universidades públicas, e que somente entraram nas pautas de</p> | <p>"As estratégias pedagógicas concretizadas com o estudo da temática têm como objetivo proporcionar aos estudantes as características do Brasil e sua diversidade, os conteúdos sobre as questões étnicas são fundamentos para a formação cultural do país, que é constituído por uma diversidade de etnias." [p. 80]</p> | <p>"O conteúdo programático... 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. A finalidade é resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política..." [p. 26]</p> | <p>"As referidas leis... podem ser entendidas como ferramentas de combate ao racismo no campo educacional... mostrando a importância de trabalhar temáticas étnico-raciais em todos os componentes curriculares, inclusive na Matemática." [p. 21]</p> | <p>"Os professores devem lidar de forma positiva com as diferenças, abarcando a educação étnico-racial como uma nova educação... estimulando o respeito e a valorização desse povo." [p. 52]</p> |

| | | | | |
|---|--|--|--|---|
| <p>discussão em nossa sociedade em função da atuação do movimento negro. (Pereira, 2010 p. 26)" (p.24-25)</p> | | | | |
| <p>"Buscando superar a condição de submissão e exclusão social... a escola deve ser um local de diálogo, de aprendizagem à convivência a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural." [p. 31]</p> | <p>"Procurando retratar a pluralidade cultural num contexto que favoreça as relações de democracia e da coexistência de indivíduos diferentes." [p. 61]</p> | <p>"O docente de matemática pode resgatar qualidades intrínsecas à sua área presente em produções de autores africanos... estaria infligindo valor à cultura africana sem prejudicar outras conhecidas." [p. 52]</p> | <p>"A educação nas relações étnico-raciais surge como abordagem estratégica de ação... para romper, enfraquecer e problematizar as práticas discriminatórias." [p. 31]</p> | <p>"A escola deve ser um local de diálogo, de aprendizado à convivência, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural." [p. 31]</p> |
| <p>A sociedade tem a praxe de aventar os negros a partir da sua etnia e não pelo indivíduo que ele é, isto, sujeitos pertencentes à sociedade, como outro qualquer. O movimento negro vem buscando constantemente demonstrar que, independente da origem e da cor da pele, a igualdade de direitos entre todos e todas deve existir. (p.36)</p> | <p>"A escola pode contribuir para uma educação que seja geradora de cidadania, atendendo e respeitando as diversidades e particularidades de toda população brasileira, ao valorizar as diferentes manifestações artísticas e culturais das pessoas negras." [p. 18]</p> | <p>"Valorizar a história e a cultura do povo negro como forma de reparar os danos causados à sua identidade e aos seus direitos, desde a escravatura até os dias atuais." [p. 20]</p> | <p>"É de suma importância implementar medidas e ações didáticas nos estabelecimentos de ensino... superando a discrepância racial existente." [p. 20]</p> | <p>"Propor que os professores criem práticas pedagógicas que rompam com a ideologia homogeneizadora, valorizando a diversidade cultural presente." [p. 80]</p> |
| <p>"Democracia implica igualdade e livre participação. Em um país democrático, existem oportunidades e direitos similares que deveriam garantir a equidade</p> | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| <p>entre todas as pessoas da nação. A Constituição Federal de 1988 atesta, ao menos teoricamente, direitos iguais a todos e a todas garantidas pela lei. O Art. 5º da lei afirma que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, p. 2)” (p.41)</p> | | | | |
| <p>“Uma proposta de interculturalidade como elemento norteador do currículo pode contribuir para resultados positivos, no que se refere à educação e à diversidade local existente, tendo em conta a amplitude sociocultural que se evidencia no país, inclusive africana. Pode-se dizer que só haverá democracia quando, de fato, existir igualdade entre as etnias que compõem Estado brasileiro, e o negro não sofrer nenhum tipo de rotulação, estigmatização e segregação, seja em termos de classe,</p> | | | | |

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| seja em termos de raça." (p. 42) | | | | |
| PRINCÍPIO 2 | | | | |
| Categoria temática 1 Valorização da Identidade e Estética Negra | Categoria temática 2 Ancestralidade e Cultura Afro-brasileira | Categoria temática 3 Práticas Pedagógicas Antirracistas e Autonomia Docente | Categoria temática 4 Construção do Pertencimento e Autoestima Étnico-Racial | Categoria temática 5 Desconstrução do Racismo e Estereótipos na Escola |
| UNIDADES DE REGISTRO | | | | |
| <p>“Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece” (p. 26).</p> | <p>“Como relata P1, a carência de discussões referentes à cultura afro-brasileira e africana nas escolas e na sociedade significa a falta de conhecimento com uma cultura e ideologia homogeneizadora, que nega e/ou reprime os valores e as tradições dos afro-brasileiros. As estratégias pedagógicas concretizadas com o estudo da temática têm como objetivo proporcionar aos estudantes as características do Brasil e sua diversidade” (p. 80).</p> | <p>“Os professores devem lidar de forma positiva com as diferenças, abarcando a educação étnico-racial como uma nova educação em relação a negros e brancos. Devem ainda instigar os estudantes quanto à importância do negro como personalidade da história de forma positiva, e o reconhecimento do racismo como uma violenta relação criada pelo contexto da escravidão” (p. 52).</p> | <p>“No Brasil, as políticas públicas têm desígnio de promover igualdade de ensesos na área educacional... acredita-se que a escola pode contribuir para uma educação que seja geradora de cidadania, atendendo e respeitando as diversidades e particularidades de toda população brasileira, ao valorizar as diferentes manifestações artísticas e culturais das pessoas negras” (p. 18).</p> | <p>“Embora as conquistas sejam consequência da atuação do Movimento Negro e da Constituição de 1988, que estabeleceu a não discriminação, é necessário continuar a se organizar para que o racismo possa ser combatido” (p. 39).</p> |
| <p>“A aspiração de ser reconhecido como ser humano corresponde ao valor que chamamos de autoestima. Ela leva os</p> | <p>“Não basta apenas reformular o conteúdo escolar no ensino de história, é preciso ter a literatura como material de referência no trabalho</p> | <p>“Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propõem um trabalho pedagógico diferenciado no que diz respeito à prática do</p> | <p>“A identidade negra se constrói gradativamente... geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e</p> | <p>“A lida com o racismo deve instigar o reconhecimento do racismo como uma violenta relação criada pelo contexto da escravidão, possibilitando</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| <p>negros a desejarem libertar-se do estado de inferioridade a que foram relegados e desembaraçar-se das imagens depreciativas de si mesmos" (p. 18).</p> | <p>pedagógico dos professores. O docente de matemática pode resgatar qualidades intrínsecas à sua área presente em produções de autores africanos, dessa forma, estarão cumprindo com a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003" (p. 52).</p> | <p>professor. Uma alternativa para lidar com os paradigmas da educação para as relações étnico-raciais é a presença de produção literária africana... o docente de matemática pode resgatar qualidades intrínsecas à sua área..." (p. 52).</p> | <p>desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece" (p. 26).</p> | <p>um enfrentamento das diversidades, estimulando o respeito e a valorização desse povo" (p. 52).</p> |
| <p>"Foi através da Lei nº 10.639/2003, que se designou também o dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), em homenagem ao dia da morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares. (Batista, 2017). O dia da consciência negra é abalizado pela luta contra o preconceito racial no Brasil" (p. 42).</p> | <p>"É de suma importância, pois, implementar medidas e ações didáticas nos estabelecimentos de ensino, em diferentes níveis e modalidades, superando a discrepância racial existente" (p. 20)</p> | <p>"É preciso considerar as singularidades culturais dos estudantes, uma vez que elas influenciam diretamente nas práticas de ensino/aprendizagem" (p. 31).</p> | <p>"A luta de classes, para o negro, deve caminhar juntamente com a luta racial. Não existe uma democracia racial no Brasil, pois as pessoas de pele negra não estão incluídas devidamente no mercado capitalista... as origens dessa não inserção encontram-se no contexto pós-abolição, com marginalização" (p. 42).</p> | |
| <p>"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... A escola deve ser um local de diálogo, de aprendizagem à convivência a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural" (p. 31)</p> | | | | <p>"A escola deve ser um local de diálogo, de aprendizagem à convivência a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural... tentando romper, enfraquecer e problematizar as práticas discriminatórias" (p. 32),.</p> |

| PRINCÍPIO 3 | | | | | | |
|---|--|--|--|---|--|--|
| Categoria temática 1 Integração da Experiência de Vida no Processo Educativo | Categoria temática 2 Análise Crítica e Revisão dos Materiais Didáticos | Categoria temática 3 Promoção de Relações Étnico-Raciais Positivas e Gestão de Conflitos | Categoria temática 4 Valorização das Manifestações Culturais de Matriz Africana | Categoria temática 5 Educação Patrimonial Afro-Brasileira | Categoria temática 6 Construção Coletiva e Participativa da Identidade Nacional Plural | Categoria temática 7 Participação Comunitária e do Movimento Negro nos Projetos Pedagógicos |
| UNIDADES DE REGISTRO | | | | | | |
| "O elemento central da educação é a atenção que é dada a cada especificidade do público atendido. Em salas de aula, é facilmente observada a necessidade que cada indivíduo tem para atingir objetivos de sucesso na vida estudantil. [...] é preciso considerar as singularidades culturais dos estudantes, uma vez que elas influenciam diretamente nas práticas de ensino/aprendizagem." [p. 31] | "A proposta municipal [...] inclui a produção de pesquisa de material a ser aplicado em sala de aula e em cada disciplina, além da seleção de material, constituídos por livros, CDS, DVDS, artigos e a realização de palestra sobre a temática com profissionais que já desenvolvem projetos direcionados à cultura afro-brasileira." [p. 65] | "Os professores devem lidar de forma positiva com as diferenças, abarcando a educação étnico-racial como uma nova educação em relação a negros e brancos. Devem ainda instigar os estudantes quanto à importância do negro como personalidade da história de forma positiva, e o reconhecimento do racismo como uma violenta relação criada pelo contexto da escravidão" [p. 52] | Nesse espaço, os educadores devem se qualificar e conhecer as tradições de matriz africana, para que possam incorporar à prática docente a experiência da diversidade e do respeito ao outro. (P.19) | "Percebe-se que o povo negro buscou no contexto escolar mecanismos capazes de superar a condição de submissão e de exclusão social." [...] "a escola deve ser um local de diálogo, de aprendizagem à convivência a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural." [p. 31] | "A promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/08 [...] representou o reconhecimento da importância de valorizar a história e a cultura do povo negro como forma de reparar os danos causados à sua identidade e aos seus direitos." [p. 20] | "Realização de palestras sobre a temática com profissionais que já desenvolvem projetos direcionados à cultura afro-brasileira." [p. 65] |
| "Os professores, quando | "Foram levados para a escola alguns | "Cabe ressaltar que [...] é preciso | A autora afirma que há um certo | "Produção de pesquisas e seleção | "A escola deve investir na | "Foram levados para a escola [...] |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|---|
| <p>demonstrarem sensibilidade à causa, estarão atuando positivamente para a boa manutenção da relação ensino e aprendizagem, incluindo os aspectos voltados para a cultura afro-brasileira. [...] antes de ser estudante, quem chega à escola para aprender são seres humanos que possuem emoções, histórias e modos de resistência." [p. 16]</p> | <p>questionamentos, a exemplo destes: como construir um caminho para essas discussões e quais as disciplinas que podem dialogar com a educação das relações étnico-raciais?" [p. 63]</p> | <p>considerar as singularidades culturais dos estudantes, uma vez que elas influenciam diretamente nas práticas de ensino/aprendizagem." [p. 31]</p> | <p>desconhecimento em relação ao patrimônio de matriz africana, que marca nossa brasiliade, uma vez que não somos capazes de observar essa herança/influência nos setores sociais, nas artes, na ciência e na tecnologia. (p.32)</p> | <p>de material constituídos por livros, CDS, DVDs, artigos, relacionados à cultura afro-brasileira, para serem aplicados em sala." [p. 65]</p> | <p>superação da discriminação e fazer conhecer a riqueza representada pela diversidade étnico-cultural de que se compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, estimando a trajetória particular dos grupos que formam a sociedade." [p. 31]</p> | <p>questionamentos para estimular a construção coletiva, com o público do Fundamental II e Médio, apoiados em oficinas e cursos." [p. 63]</p> |
| | | <p>"A educação nas relações étnico-raciais surge como abordagem estratégica de ação, o que transforma a escola em locus de saber, na tentativa de romper, enfraquecer e problematizar as práticas discriminatórias." [p. 31]</p> | | | | |

APÊNDICE I — QUADRO DE CITAÇÕES QUE SE ARTICULAM COM OS PRINCÍPIOS DAS DCNERER NA TESE "EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICA CURRICULAR DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO NA UNILAB" DE MICHELE GUERREIRO FERREIRA

| PRINCÍPIO 1 | | | | |
|---|---|---|--|--|
| Categoria temática 1 Igualdade básica da pessoa humana e respeito aos direitos | Categoria temática 2 Compreensão da diversidade étnico-racial e suas histórias próprias na formação histórica social brasileira | Categoria temática 3 Valorização das histórias dos povos africanos e dos afro-brasileiros visando sua dignidade e coexistência | Categoria temática 4 Superação da indiferença e da injustiça contra negros, indígenas e outros grupos historicamente removidos da narrativa | Categoria temática 5 Construção de uma educação antirracista e pluralista, com protagonismo dos sujeitos sociais e diversidade de narrativas |
| UNIDADES DE REGISTRO | | | | |
| Em detrimento das carências decorrentes da universalização do acesso à educação, uma questão merece destaque: ao ter o acesso à educação formal ampliado, as populações negras puderam perceber como os currículos das escolas brasileiras eram embranquecidos, colonizados e colonizadores (FERREIRA; SILVA, 2015) (p. 44) | "A questão é que há quem seja privilegiado quando a democracia não é radicalizada. Quando não há justiça social e equidade, o direito de todos é o direito de poucos que não querem perder seus privilégios." (p.123) | "Assim, passam a se racializar e a categorizar tanto os povos como suas sociedades em civilizados/as e não civilizados/as, desenvolvidos/as e subdesenvolvidos/as etc., provocando injustiças cognitivas e racismo epistêmico..." (p.116) | Consciência Política e Histórica da Diversidade – prevê o diálogo, a desconstrução de preconceitos, de ideologias, do mito da democracia racial e a superação das injustiças raciais, por meio da compreensão da formação de nossa sociedade com base no conhecimento da construção histórica e cultural valorizando as histórias dos povos africanos e das culturas afro- brasileiras. (FERREIRA; SILVA, 2015) (p. 132) | "Nesse sentido, entendemos que construir pedagogias antirracistas por meio de uma educação das relações étnico-raciais significa horizontalizar tais relações, superando os discursos que criou o outro para subalternizá-lo e valorizando a participação de todos na construção da História." (p.132) |
| Ao mesmo tempo que prevê o combate a todas as manifestações de discriminação racial, a Icerd introduz a proposta da promoção da igualdade | Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a | "A retomada do conhecimento sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira é uma forma de contribuir para a valorização da identidade e | "Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a | "Estas questões visam orientar respostas situadas política e epistemicamente no âmago da colonialidade, ou seja, respostas que consideram a ferida colonial |

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| <p>racial, prevendo a adoção de medidas especiais destinadas a assegurar a proteção dos grupos e indivíduos que são vítimas da discriminação racial e de promoção da harmonia entre todas as raças, o que implica não apoiar, não incitar e proibir qualquer ato ou prática de discriminação racial, bem como rever as políticas governamentais nacionais e locais que, porventura, contenham elementos discriminatórios. (Matilde Ribeiro, 2012, p.251) (p. 47)</p> | <p>problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. (Munanga, 2015, p.15) (p. 45)</p> | <p>da história dos negros da diáspora, pois 'como poderiam ter uma história e uma identidade se o continente de onde foram oriundos não as tinham?' questiona Munanga (2015, p. 28)." (p.135)</p> | <p>problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã." (p.45)</p> | <p>nos processos de constituição das concepções de conhecimento, de educação e de ensino. E, por isso, denunciam o racismo e o racismo epistêmico ali presentes e anunciam, por meio de seu enfrentamento, uma "construção insurgente e criativa 'muy otra'" (WALSH, 2014, p. 03)." (p.117)</p> |
| <p>Assim, construir pedagogias antirracistas faz parte de um projeto de sociedade que embala o anseio de uma sociedade radicalmente democrática, que respeite os direitos legais e valorize as identidades a despeito de sua pluralidade étnico-racial. (p. 125)</p> | <p>Consciência Política e Histórica da Diversidade – prevê o diálogo, a desconstrução de preconceitos, de ideologias, do mito da democracia racial e a superação das injustiças raciais, por meio da compreensão da formação de nossa sociedade com base no conhecimento da construção histórica e cultural valorizando as histórias dos povos africanos e das culturas afro- brasileiras. (FERREIRA; SILVA, 2015) (p. 132)</p> | <p>"Os saberes africanos referem-se às epistemologias produzidas no lado de lá do Atlântico, enquanto que os saberes afro-brasileiros constituem-se das epistemologias produzidas na relação com os ameríndios, com os colonizadores e com os diversos povos da diáspora africana que se encontraram no lado de cá." (p.133)</p> | <p>"Dizer qual é o lugar de quem quer ser, ou pelo menos parecer, o que não se é, não passa de uma das marcas deixadas pela ferida colonial a qual continua violentando crianças nas escolas até os dias de hoje, ao serem ensinadas que existe um lápis "cor-de-pele"; ao se referir aos indígenas como um povo homogêneo que habitava o território que hoje chamamos de pátria; à destituição da humanidade dirigida a quem se afasta do parâmetro estabelecido pela hierarquização racial ou pela cis-heteronormatividade; ao</p> | <p>"Dessa forma, percebemos que para assegurar o direito de acesso a estes conteúdos, temos que entrar nos espaços de educação superior, fazer pesquisas para retroalimentar com a perspectiva antirracista o sistema educacional e a sociedade como um todo. Para tanto é preciso compreender que elementos devem ser levados em consideração na formação docente nesta perspectiva, pois de acordo com Freire (1996, p. 52), o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto,</p> |

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| | | | <p>inferiorizar os povos do campo, das florestas, ribeirinhos e outros relacionando-os ao atraso e à ignorância, entre tantos outros exemplos, todos inferiorizando aquelas/es que se afastam do padrão eurocentrado forjado na Colonialidade." (p.96)</p> | <p>este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser 'educado', vai gerando a coragem." (p. 117)</p> |
| <p>Nesse sentido, destacamos que os objetivos das já mencionadas DCN (BRASIL, 2004b) já apontam a necessidade de se divulgar e produzir conhecimentos, atitudes, posturas e valores por meio da educação das relações étnico-raciais. Esta necessidade visa tornar as/os cidadãs/ãos aptas/os tanto a interagir como a negociar objetivos comuns que não infrinjam os direitos legais e que promovam o respeito e a valorização identitária com o propósito de consolidar a democracia no país. (p. 113)</p> | <p>Ao longo desse trabalho nos referimos sobre a importância das lutas dos Movimentos Sociais Negros para a constituição de uma política curricular que respeitasse e valorizasse a diversidade étnica-racial do país, de modo que fosse incorporado ao currículo conhecimentos, por meio de componentes curriculares de história e cultura afro-brasileira e africana e que para além de tal incorporação se promovesse a educação das relações étnico-raciais (p.209)</p> | <p>"Tais lutas fazem parte da estratégia de superação do racismo e instituem o enfrentamento à colonialidade ao valorizar a História e a Cultura dos africanos e dos afro-brasileiros, as quais, pela hegemonia do eurocentrismo presente nos 'currículos colonizados e colonizadores' (FERREIRA; SILVA, 2015) das escolas brasileiras, eram negadas e/ou silenciadas." (p. 38)</p> | <p>Aprendemos a partir do apagamento de nossas origens ancestrais, muitos feitos e fatos que tiveram a Europa como palco, ao mesmo tempo em que não aprendemos nada sobre o que ocorria ao longo do continente africano nos mesmos períodos estudados, como por exemplo, na Idade Média, de acordo com Ferreira e Silva (2018). O currículo tratou de apagar/esconder, passando uma imagem do Continente Africano em tom de mistério e proibições. (p.106)</p> | <p>"Tomamos como premissa que a educação das relações étnico-raciais, inserida no contexto das políticas de ação afirmativa, pressupõe que tais relações sejam horizontalizadas e que as matrizes étnicas e raciais sejam valorizadas, assim, avalizando que o direito às histórias e às culturas que compõem o estado brasileiro seja garantido de maneira democrática e equitativa." (p.36)</p> |
| | <p>O presente capítulo versa sobre a formação docente, o currículo e a educação das relações étnico-raciais, a qual se soma às lutas pela promoção de uma sociedade antirracista, mais justa e democrática por meio do</p> | <p>"O grupo de discussão com os/as estudantes foi revelador de tal situação. Os/as estudantes demonstraram de maneira geral que o trabalho envolvendo a Educação das Relações Étnico-Raciais tem</p> | | <p>Um importante espaço no Brasil de fazer-se conhecer e de enfrentamento do racismo e do racismo epistêmico é a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (e também não</p> |

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| | <p>“reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade do estado brasileiro, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania” (BRASIL, 2004, p. 02) (p.111)</p> | <p>conseguido alertá-los, sensibilizá-los, informá-los sobre a dimensão ética do racismo, do preconceito e da discriminação racial, mas lhes oferece pouco conhecimento conceitual sobre a África e sua inter-relação com as questões afro-brasileiras (CRUZ; OLIVEIRA, 2016).” (p.51)</p> | | <p>negras/os) que, em uma atitude que consideramos decolonial, vem trazendo para o debate questões de interesse da população negra, assim como tem sido um espaço de produção, de valorização e de difusão do conhecimento desta população. (p. 73)</p> |
| | <p>de acordo com José Licínio Backes e Ruth Pavan (2011, p. 110), No Brasil, podemos apontar o final da década de 80 do século XX (Constituição Federal de 1988) como momento de emergência/intensificação de debates e pesquisas dentro de um horizonte intercultural que considera a complexidade social, suas implicações no cotidiano da educação, o reconhecimento e a valorização da pluralidade cultural. (p. 41-42)</p> | <p>Compreender o desafio dos Movimentos Negros representa um posicionamento diante da luta em prol das políticas de ação afirmativa necessárias para a horizontalização das relações raciais, para o giro epistêmico que promova a valorização das Histórias e Culturas Outras, bem como para o aprofundamento da democracia, pois, de acordo com Maldonado-Torres (2007), as políticas de reparação são a prova da falta da democracia (p. 37)</p> | | |
| | | <p>Nesse sentido, destacamos que os objetivos das já mencionadas DCN (BRASIL, 2004b) já apontam a necessidade de se divulgar e produzir conhecimentos, atitudes, posturas e valores por meio da educação das</p> | | |

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| | | <p>relações étnico-raciais. Esta necessidade visa tornar as/os cidadãs/ãos aptas/os tanto a interagir como a negociar objetivos comuns que não infrinjam os direitos legais e que promovam o respeito e a valorização identitária com o propósito de consolidar a democracia no país. (p. 113)</p> | | |
| PRINCÍPIO 2 | | | | |
| Categoria temática 1 Valorização da Identidade e Estética Negra | Categoria temática 2 Ancestralidade e Cultura Afro-brasileira | Categoria temática 3 Práticas Pedagógicas Antirracistas e Autonomia Docente | Categoria temática 4 Construção do Pertencimento e Autoestima Étnico-Racial | Categoria temática 5 Desconstrução do Racismo e Estereótipos na Escola |
| UNIDADES DE REGISTRO | | | | |
| Estes fios se manifestam nas praxis curriculares, que podem apresentar diversos elementos de praxis decolonizadora, tanto pelo rompimento com o paradigma hegemônico através do diálogo estabelecido com os saberes produzidos no continente africano e na sua diáspora, como pelo estímulo de construção e valorização da identidade e da consciência negra de forma positiva. (p.27) | Outro dado que nos chama a atenção é o que se refere à preocupação da primeira pesquisa aqui apresentada (CRUZ; OLIVEIRA, 2016) sobre o silenciamento dos componentes curriculares referentes aos conhecimentos sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana. (p.51) | "no segundo trabalho, as doze professoras/estudantes do Pibid são chamadas a problematizar questões raciais que colocavam em cheque suas próprias convicções e (pré)conceitos" [p.70] | "os três últimos trabalhos evidenciam as consequências de uma formação docente que não privilegie as questões da diferença e do pertencimento racial para a educação básica." [p.67] | "estereotipadas e preconceituosas, bem como as ideologias racistas veiculadas pelos currículos escolares oficiais e pelos demais materiais pedagógicos colocados à sua disposição" [p.67] |
| A mesma atitude tem sido uma estratégia dos Movimentos Negros, tanto no | Desse modo, vamos considerar como práticas de enfrentamento do racismo | "no terceiro trabalho, os estudantes de química são convidados a desafiar a | Assim, promulgação e implementação das DCN passam a demarcar um | "questionar os discursos hegemônicos" [p.68] |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| <p>Brasil como em outros países, que recusam termos eufêmicos, ressignificam e adotam o termo negro para lutar por sua libertação e confrontar o racismo. Notamos que esta é uma atitude decolonial, isto é, assumir a identidade subalternizada como identidade de luta para conquistar justiça social, direito epistêmico e valorização e reconhecimento de sua identidade, história e cultura. (p.45)</p> | <p>tudo o que sugira apontar caminhos para sua superação, seja desde a disposição para superá-lo, passando pelo acolhimento das demandas dos Movimentos Sociais Negros pela inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana em suas matrizes curriculares, seja pela articulação desses critérios. (p.224)</p> | <p>estrutura hegemônica e os conteúdos pré-estabelecidos, por meio de práticas alternativas que articularam os conhecimentos químicos e o olhar sobre as africanidades" [p.70]</p> | <p>espaço onde acontecem relações étnico-raciais estabelecidas dinamicamente de acordo com as ideias e os conceitos que se tenha a respeito das diferenças e das semelhanças e do seu próprio pertencimento étnico-racial racial constituído social, cultural, histórica, ideológica e politicamente dentro e fora do universo escolar. (p. 157)</p> | |
| <p>De acordo com Cardoso (2008, p. 175), "o negro, ao reconstruir sua identidade racial, geralmente, elimina o traço de inferioridade que é atribuído à negritude". Nesse sentido, tal atitude permite que sejam ressignificados termos, conceitos, antes tidos como pejorativos e depreciativos e transformá-los em bandeiras de luta pela libertação [...]. (p.120)</p> | <p>Este extrativismo se deu por meio da exploração dos conhecimentos ancestrais africanos pelos colonizadores e simultaneamente pela supressão da autoria africana dos mesmos. (p. 106)</p> | <p>"As concepções de racismo expressas nos documentos analisados, bem como as dos sujeitos curriculantes vão ter rebatimento nas práticas curriculares apontadas/vivenciadas pelos sujeitos curriculantes." [p.10]</p> | <p>Tal sociedade, como o autor nos mostra, não será construída sem antes enfrentar de cara o racismo, no qual são combinados aspectos observáveis como os traços fenotípicos com outros que são construídos a partir de uma falsa ideia que se atribui a determinados grupos, gerando uma ação violenta em relação ao pertencimento racial e à identidade da pessoa que sofre tal ação... (p.36)</p> | <p>"buscam mudar padrões coloniais do ser" [p.67]</p> |
| | <p>Aprendemos a partir do apagamento de nossas origens ancestrais, muitos feitos e fatos que tiveram a Europa como palco, ao</p> | <p>A disponibilidade em saber escutar representa, estar atento, não se fazer de rogado enquanto a colonialidade e o racismo</p> | | <p>"estímulo à difusão de produções... que enfatizam as epistemologias produzidas no Sul Global, com grande destaque para autoras/es</p> |

| | | | | | | |
|--|--|---|--|---|--|---|
| | <p>mesmo tempo em que não aprendemos nada sobre o que ocorria ao longo do continente africano nos mesmos períodos estudados, como por exemplo, na Idade Média, de acordo com Ferreira e Silva (2018). O currículo tratou de apagar/esconder, passando uma imagem do Continente Africano em tom de mistério e proibições. (p.106)</p> | <p>dissimulam sua presença e atuação. Percebemos que saber ouvir, respeitar o lugar de fala e não se omitir constituem uma prática pedagógica antirracista, pautada nas concepções de racismo que, nesse caso, as/os docentes carregam como saberes para sua prática profissional, afim de comprometer-se com a sua superação. (p.228)</p> | <p>africanos, latino-americanos e brasileiros que muitas vezes não são lembrados pelo cânone eurocêntrico." [p.77]</p> | | | |
| | <p>Fanon também nos fala sobre o ser e sentir-se “estrangeiro na própria terra”, ou seja, ser e sentir-se ligado a hábitos e valores ancestrais que são compelidos a ser abandonados tornando-lhe alheio a si próprio e aos valores culturais de sua realidade ao abraçar outra realidade que não lhe aceita completamente. (p.92)</p> | <p>Nesta seção debruçamo-nos sobre as concepções de racismo dos sujeitos da pesquisa para que possamos nos aproximar das praxis curriculares de enfrentamento do racismo, pois entendemos que estas se materializam a partir da ação-reflexão-ação sobre o fenômeno do racismo como um componente curricular e prática pedagógica. (p. 212)</p> | | | | |
| PRINCÍPIO 3 | | | | | | |
| Categoria temática 1 Integração da Experiência de Vida no Processo Educativo | Categoria temática 2 Análise Crítica e Revisão dos Materiais Didáticos | Categoria temática 3 Promoção de Relações Étnico-Raciais Positivas e Gestão de Conflitos | Categoria temática 4 Valorização das Manifestações Culturais de Matriz Africana | Categoria temática 5 Educação Patrimonial Afro-Brasileira | Categoria temática 6 Construção Coletiva e Participativa da Identidade Nacional Plural | Categoria temática 7 Participação Comunitária e do Movimento Negro nos Projetos Pedagógicos |

| UNIDADES DE REGISTRO | | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|--|
| <p>"[...] articulação com a comunidade em que a escola está inserida e com os Movimentos Negros, para a valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro e o estabelecimento de elos culturais e históricos entre os diversos grupos étnico-raciais." [p. 133]</p> | <p>"[...] materiais didáticos, bem como a articulação com a comunidade em que a escola está inserida e com os Movimentos Negros, para a valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro" [p. 133]</p> | <p>"[...] uma educação antirracista? Para quê e para quem ela se destina? Como aprender e ensinar em meio às tensas e assimétricas relações étnico-raciais?" [p. 117]</p> | <p>"[...] valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade do estado brasileiro" [p. 111]</p> | <p>"[...] a valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro e o estabelecimento de elos culturais e históricos entre os diversos grupos étnico-raciais." [p. 133]</p> | <p>"[...] a educação das relações étnico-raciais, a qual se soma às lutas pela promoção de uma sociedade antirracista, mais justa e democrática por meio do 'reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade do estado brasileiro, ao igual direito à educação de qualidade.'" [p. 111]</p> | <p>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". (p.237)</p> |
| | | <p>"[...] denunciar o racismo e o racismo epistêmico ali presentes e anunciar, por meio de seu enfrentamento, uma 'construção insurgente e criativa...'" [p. 117]</p> | <p>"[...] valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro" [p. 133]</p> | | | |

APÊNDICE J — QUADRO DE CITAÇÕES QUE SE ARTICULAM COM OS PRINCÍPIOS DAS DCNERER NA DISSERTAÇÃO "EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA: POR UMA MEMÓRIA DAS PRÁTICAS DOCENTES" DE JOSÉ EMERSON MÁXIMO DE CARVALHO

| PRINCÍPIO 1 | | | | |
|---|---|--|--|--|
| Categoria temática 1 Valorização da Identidade e Estética Negra | Categoria temática 2 Ancestralidade e Cultura Afro-brasileira | Categoria temática 3 Práticas Pedagógicas Antirracistas e Autonomia Docente | Categoria temática 4 Construção do Pertencimento e Autoestima Étnico-Racial | Categoria temática 5 Desconstrução do Racismo e Estereótipos na Escola |
| UNIDADES DE REGISTRO | | | | |
| "Nesse sentido, a Constituição Federal estabeleceu um conjunto de dispositivos que deveria garantir a dignidade humana a partir das particularidades de cada indivíduo (BRASIL, 1988" [p.63) | "A Constituição Federal de 1988... reconheceu legalmente o caráter multicultural e pluriétnico da sociedade brasileira" [p. 64]. | É a Lei 10.639/03 que de fato tornou obrigatório o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas de educação básica do país" [p. 64]. | "Reconhece a necessidade de políticas públicas específicas para a população negra" e "da reeducação das relações entre brancos e negros" [p. 70]. | "Os(as) professores(as) de História como os demais profissionais da educação possuem suas responsabilidades profissionais e intelectuais" para confrontar o racismo [p. 110]. |
| "Tomamos como marco desse processo a Constituição Federal de 1988 que reconheceu o caráter multicultural e pluriétnico da sociedade brasileira; o direito à terra para as comunidades remanescentes de quilombo; a existência do racismo na sociedade brasileira e a sua criminalização. Logo, a referida Constituição se opôs ao mito da democracia racial ao reconhecer tanto a diversidade como fundante da sociedade, o racismo como algo a ser combatido e | "A legislação antirracista avança... forma novos(as) professores(as) conscientes da importância da educação das relações étnica-raciais na construção de um país democrático e no confronto das desigualdades sociais" [p. 110] | "A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros" [p. 71] | "A educação brasileira esteve voltada durante quase toda a sua história para a busca de uma identidade nacional... reproduzir os valores discriminatórios e racistas... práticas antirracistas foram quase sempre iniciativas de professores(as) que possuem sensibilidade para a temática" [p. 69]. | "É importante que professores(as), gestores(as) e coordenadores(as) tomem iniciativas para sua própria autoformação e assumam a responsabilidade por uma educação antirracista" e que as instituições garantam condições para formações continuadas [p. 78]. |

| | | | | |
|---|--|---|--|---|
| <p>grupos étnicos como portadores de história e de direitos." (p.64)</p> | | | | |
| <p>Argumenta que na década de 1990 ocorreram em diversos países da América Latina reformas políticas e constitucionais de reconhecimento do caráter multicultural e pluriétnico da população, bem como da existência de identidades étnico-culturais, buscando assegurar sua segurança e igualdade perante a lei." (p.57)</p> | | <p>"A educação das relações étnico-raciais deve possibilitar aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, superação de preconceitos e estereótipos, produção de laços de confiança para um projeto de sociedade justa e democrática" [p. 70].</p> | <p>"Os sistemas de ensino devem conduzir ações educativas de combate ao racismo e a discriminações" [p. 71].</p> | <p>"A escola deve proporcionar acesso a informações, valores e conhecimentos que representam a diversidade da sociedade brasileira e dos(as) estudantes" [p. 70].</p> |
| <p>"Já em 2010 foi sancionado, ainda que não possuindo caráter obrigatório e mandatório, o Estatuto da Igualdade Racial, como instrumento de combate à discriminação racial." (p.64-65)</p> | | | | <p>"É preciso construir identidade profissional politicamente consciente do seu dever no confronto do racismo e de toda forma de dominação" [p. 110].</p> |
| <p>"Promover na prática pedagógica da escola - no desenvolvimento dos conteúdos curriculares, competências, habilidades, atitudes e valores - a igualdade nas relações de gênero, o combate à homofobia, no contexto das relações étnico-raciais;" (p. 77)</p> | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| "Bem, eu sei que a ideia de felicidade é subjetiva, mas foi a abstração mais simples que encontrei para gerar um critério de comparação que evidenciasse a possibilidade de igualdade de bem-estar que diversos espaços religiosos ou não, podem oferecer às crianças desestigmatizando o olhar sobre o espaço de terreiro (Prof. Tiego, 2020)." (p. 128) | | | | |
| "O Estado Brasileiro reconheceu legalmente o caráter multicultural e pluriétnico da sua população somente a partir da Constituição Federal de 1988 que ficou conhecida, por seu caráter abrangente e inclusivo dos grupos minoritários, como "Constituição Cidadã". Esse reconhecimento legal foi conquistado junto com a garantia de que todas os direitos e políticas públicas deveriam ter a diversidade como referencial." (p. 63) | | | | |
| "A escola alagoana - ao incluir em seu currículo o conhecimento histórico sobre os povos negros e povos indígenas, além dos tradicionais conteúdos sobre | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| <p>a contribuição dos europeus - amplia a compreensão sobre a formação de nossa sociedade, contribui para uma auto-valorização de sua população e a construção da sua auto-estima, para a formação de cidadãos/ãs conscientes de seu pertencimento étnico-racial, de seus direitos, inclusive o de valorização de suas identidades culturais (ALAGOAS, 2010, p.11)." (p.78)</p> | | | | |
| PRINCÍPIO 2 | | | | |
| Categoria temática 1 Valorização da Identidade e Estética Negra | Categoria temática 2 Ancestralidade e Cultura Afro-brasileira | Categoria temática 3 Práticas Pedagógicas Antirracistas e Autonomia Docente | Categoria temática 4 Construção do Pertencimento e Autoestima Étnico-Racial | Categoria temática 5 Desconstrução do Racismo e Estereótipos na Escola |
| UNIDADES DE REGISTRO | | | | |
| <p>“As questões problema que motivaram as práticas narradas pelos colaboradores(as) [...] giram em torno da estética, do corpo, da história, da ancestralidade e da religiosidade que configuram elementos importantes e formadores das identidades negras.” (p.122)</p> | <p>“A ideia do professor é que os(as) alunos(as) poderiam se reencontrar, no sentido de lançarem um novo olhar para si mesmos e para a sua ancestralidade, a partir do conhecimento da história da sua cidade e de sua gente, reforçando laços de pertencimento e fraternidade.” (p.124)</p> | <p>“Práticas de ensino antirracistas foram quase sempre iniciativas de professores(as), coordenadores(as) e gestores(as) que por motivos pessoais possuem sensibilidade para a temática.” (p.69)</p> | <p>“A proposta desenvolvida objetivou desconstruir valores preconcebidos na cultura escolar por meio do estudo da formação da sociedade brasileira e da história local, buscando reforçar o sentimento de autoidentificação e pertencimento por parte dos seus alunos.” (p.124)</p> | <p>“Entende, em sintonia com os PCNs, que a educação das relações étnico-raciais deve possibilitar aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos superação de preconceitos e estereótipos, produção de laços de confiança para um projeto de sociedade justa e democrática.” (p.70)</p> |
| <p>“A professora Cristina, através do seu projeto</p> | <p>“A importância de que a escola proporcione</p> | <p>“A formação de professores(as) para o</p> | <p>“Nessa perspectiva, talvez no futuro, quando esses</p> | <p>“A educação das relações étnico-raciais deve</p> |

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| <p>Literatura Afrodescendente, também buscou proporcionar aulas que contribuíssem para o enfrentamento da indiferença com a cor, a estética e a história negra entre os seus alunos.” (p.124)</p> | <p>experiências pedagógicas que busquem a interação entre diferentes culturas, para que estas se interpretem reciprocamente, e construam relações respeitosas.” (p.71)</p> | <p>trabalho com a educação das relações étnico-raciais é imprescindível para a implementação de propostas pedagógicas antirracistas como parte integrante dos sistemas de ensino e das escolas.” (p.71)</p> | <p>estudantes rememorarem suas experiências escolares, em suas narrativas o destaque seja mais sobre como o(a) professor(a) e a escola foram importantes na construção de suas identidades étnicas, do que das situações de opressão sofridas no ambiente escolar.” (p.122)</p> | <p>possibilitar aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, superação de preconceitos e estereótipos, produção de laços de confiança para um projeto de sociedade justa e democrática.” (p.70)</p> |
| <p>A escola alagoana - ao incluir em seu currículo o conhecimento histórico sobre os povos negros e povos indígenas, além dos tradicionais conteúdos sobre a contribuição dos europeus - amplia a compreensão sobre a formação de nossa sociedade, contribui para uma auto-valorização de sua população e a construção da sua auto-estima, para a formação de cidadãos/ãs conscientes de seu pertencimento étnico-racial, de seus direitos, inclusive o de valorização de suas identidades culturais (ALAGOAS, 2010, p.11). (p.78)</p> | | | | <p>“A necessidade de rompimento com certos estereótipos e preconceitos que eles carregavam [...] para que alunos(as) pudessem lançar um novo olhar para si mesmos e para a sua ancestralidade.” (p.124)</p> |
| <p>Daí a importância da escola e do ensino de História na desconstrução desse imaginário racista a partir da</p> | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| <p>problematização da construção social dessas representações e da busca de levantar a autoestima das crianças negras com a sua negritude. (p. 119)</p> | | | | |
| <p>Esperamos que este trabalho possa contribuir para o avanço da educação das relações étnico-raciais na educação local, no enfretamento ao racismo estrutural e para que a identidade, história e estética negra deixem de ser estigmatizadas entre as crianças e jovens sertanejos. (p.24)</p> | | | | |
| <p>Dessa forma, a professora buscou trabalhar a história e a ancestralidade da estética negra para o empoderamento dos estudantes(as) a partir do estudo das obras e das biografias dessas personalidades que são reconhecidas na história do enfretamento do racismo. (p.127)</p> | | | | |
| <p>Os(as) professores(as) colaboradores(as) compartilham o reconhecimento da importância das aulas de História para o enfretamento</p> | | | | |

| | | | | | | |
|---|--|--|---|--|---|--|
| <p>do racismo, para a desconstrução de preconceitos e para o empoderamento da história, estética e identidade negra pelas crianças pretas, mas também pelo reconhecimento e respeito por parte das crianças brancas. (p.137)</p> | | | | | | |
| PRINCÍPIO 3 | | | | | | |
| Categoria temática 1 Integração da Experiência de Vida no Processo Educativo | Categoria temática 2 Análise Crítica e Revisão dos Materiais Didáticos | Categoria temática 3 Promoção de Relações Étnico-Raciais Positivas e Gestão de Conflitos | Categoria temática 4 Valorização das Manifestações Culturais de Matriz Africana | Categoria temática 5 Educação Patrimonial Afro-Brasileira | Categoria temática 6 Construção Coletiva e Participativa da Identidade Nacional Plural | Categoria temática 7 Participação Comunitária e do Movimento Negro nos Projetos Pedagógicos |
| UNIDADES DE REGISTRO | | | | | | |
| "Acreditamos que as narrativas autobiográficas compartilhadas podem tornar visíveis as dúvidas, anseios, experiências, práticas, saberes, estratégias vividas individual e coletivamente por professores(as) dentro do cenário real da escola de educação básica. | "Falta de recursos didáticos específicos (materiais didáticos); a falta de recursos financeiros, o que limita a capacidade das secretarias desenvolverem ações de formação de professores(as)." [p.72] | "Como diretriz para os sistemas de ensino o documento define três princípios para a condução de ações pedagógicas antirracistas: 1) consciência política e histórica da diversidade; 2) fortalecimento de identidades e de direitos; 3) ações educativas de combate ao racismo | "Entender que o ensino deve reconhecer o protagonismo das culturas africanas, afro-brasileira, afro-alagoana e indígenas na formação da nação brasileira." [p.77] | "Além disso, por meio do Art. 216, foi ampliada a definição do conceito de patrimônio histórico como importante estratégia de democratização do passado e legitimação de histórias e identidades, fundamental para o desenvolvimento de políticas de | "A educação das relações étnico-raciais deve possibilitar aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, superação de preconceitos e estereótipos, produção de laços de confiança para um projeto de sociedade justa e democrática." [p.71] | "Segundo Jesus e Miranda (2012), outros fatores indicados pelos gestores para a adoção de práticas pedagógicas no sentido da Lei 10.639/03, são as parcerias com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), ações do Movimento Negro, ações de ONGs, atividades do |

| | | | |
|--|---|--|---|
| <p>Além disso, consideramos fundamental perceber, a partir da perspectiva do(a) professor(a) de dentro da sua realidade de trabalho, o que faz uma aula de História significativa." (p.90)</p> | <p>e a discriminações." [p.71]</p> | <p>financiamento à diversidade cultural.</p> | <p>MEC/SECADI e atividades de grupos culturais." [p.73]</p> |
| <p>"A legislação antirracista avança, modifica currículos, altera práticas, se abre a epistemologias marginalizadas, forma novos(as) professores(as) conscientes da importância da educação das relações étnico-raciais na construção de um país democrático e no confronto das desigualdades sociais. Mas isso ocorre dentro de um cenário histórico e social de valores hegemônicos: eurocêntricos, machistas e racistas</p> | <p>"De fato, corroboramos que é importante que professores(as), gestores(as) e coordenadores(as) também tomem iniciativas para a sua própria autoformação e que assumam também a responsabilidade por uma educação antirracista que é imprescindível para uma sociedade justa e livre, mas que também é prevista por lei." [p.78]</p> | <p>"Deve-se proporcionar experiências pedagógicas que busquem a interação entre diferentes culturas, para que estas se interpretem reciprocamente, e construam relações respeitosas." [p.71]</p> <p>"Produzir novos conhecimentos com a participação dos povos indígenas, comunidades remanescentes quilombolas e movimentos negros, sobre a história, cultura e artes brasileira e alagoana, e garantir sua publicação." [p.77]</p> | <p>"Outro princípio que fundamenta o documento é a compreensão de que a escola, entendida como um espaço público, deve proporcionar o acesso à informação, valores e conhecimentos que representam a diversidade da sociedade brasileira e, consequentemente, dos(as) estudantes." [p.71]</p> <p>"Foi apontado também o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra como agente que exerce cobranças para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais." [p.73]</p> |

| | | | | | |
|--|---|--|--|---|--|
| <p>que ainda predominam nas mentalidades." [p.110]</p> | | | | | |
| <p>"A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática." [p.72]</p> | <p>Logo, aponta para a necessidade de formação de professores(as) para o trabalho com a temática da pluralidade cultural, assim como da produção de materiais didáticos voltados para esse trabalho. (p.69)</p> | <p>"É obrigação de todos(as) os(as) educadores(as) e instituições educativas no país a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo." [p.71]</p> | <p>Além disso, o documento destaca os conteúdos programáticos que devem ser levados em consideração no ensino da temática e que perpassam por temas como: A diáspora africana; a cultura dos povos africanos escravizados e ⁷⁸ trazidos para o Brasil, nordeste e Alagoas; O significado das terras, do trabalho, das tradições e das identidades dos povos indígenas, quilombolas, africanos e afro-brasileiros; a história dos povos nativos e dos quilombos; as expressões culturais de matriz africana, afro-</p> | <p>Se, antes, esse ensino estava consolidado com o objetivo de construir e difundir elementos e valores capazes de estruturar uma identidade nacional, posteriormente, o discurso de homogeneidade cultural passou a ser tensionado pela fragmentação das identidades que culmina com a obrigatoriedade do ensino de História para Educação das Relações Étnico-Raciais. (p.31)</p> | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|---|--|
| | | | brasileira e indígena, entre outros. (p.77-78) | | |
| <p>"Logo, a compreensão do que ocorre dentro dasala de aula perpassa também pela análise das subjetividades dos sujeitos da educação que dão significados diversos a experiência de ensinar e aprender." (p.91)</p> | | | | <p>O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade [...] O aprendizado não ocorrerá por discursos, e sim num cotidiano em que uns não sejam "mais diferentes" do que os outros (BRASIL, 1997, p.117). (p. 67-68)</p> | |
| Para Gomes (2020) abrir espaços nos | | | | Para Castro, a partir de Modood (2007), | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| <p>dispositivos de pesquisa para que os(as) professores(as) narrem as suas práticas e experiências escolares nos permite confrontar os sistemas periciais, os projetos educacionais, o currículo prescrito ao olhar para elementos do cotidiano escolar que não são possíveis de serem apreendidos por esses documentos oficiais. (p.100)</p> | | | <p>podemos compreender o multiculturalismo como sendo [...] o reconhecimento de diferenças grupais em arenas públicas tais como a lei, discurso estatal, cidadania partilhada e identidade nacional, o que distingue este de simples políticas direcionadas para a consolidação social da diversidade cultural é justamente a sua dimensão grupal. mais ainda, a sua dimensão comunitária como lógica de integração preponderante (CASTRO, 2017, p.13). (p.54)</p> | |
|---|--|--|--|--|

APÊNDICE K — QUADRO DE REFERÊNCIAS E AUTORIAS CITADAS EM: CARVALHO, DANIELE MARIA SOARES DE. PROFESSORAS NEGRAS E DOCÊNCIA: PRÁTICAS DE VALORIZAÇÃO DO PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL NO ESPAÇO ESCOLAR. 2023. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO).

| AUTORIAS | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS |
|---|---|
| Nilma Lino Gomes | GOMES, Nilma Lino. A contribuição do negro para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz; BARBOSA, Lúcia Maria da Assunção (Org.). <i>O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro</i> . São Carlos, SP: Ed. da UFSCar, 1997. |
| | GOMES, Nilma Lino. <i>A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial da professora negra</i> . Belo Horizonte: Mazzada Edições, 1995. |
| | GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). <i>Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola</i> . São Paulo: Summus, 2001, p. 83-96. |
| | GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. <i>Revista Educação e Pesquisa</i> , vol. 29, n. 1, jan./jun. 2003, p. 167-182. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?frbrVersion . Acesso em: 27 abr. 2019. |
| | GOMES, Nilma Lino. <i>O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação</i> . Petrópolis: Vozes, 2017. |
| | GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. <i>Educar em Revista</i> , vol. 29, n. 47, mar. 2013, p. 19-33 Disponível em: . Acesso em: 13 jan. 2021. |
| Aníbal Quijano | Não foi citado |
| Ramón Grosfogel | Não foi citado |
| Walter Mignolo | Não foi citado |
| Catherine Walsh | Não foi citado |
| Kabenguele Munanga | MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (Org). <i>Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil</i> . Curitiba: Appris, 2017, p. 9-12. |
| | MUNANGA, Kabengele. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). <i>Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira</i> . Niterói: EDUFF, 2004, p. 15-34. |
| Paulo Freire | FREIRE, Paulo. <i>Educação como prática da liberdade</i> . 46º ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020a. |
| | FREIRE, Paulo. <i>Educação e mudança</i> . Rio de Janeiro. Paz & Terra, 1979. |
| | FREIRE, Paulo. <i>Educação na cidade</i> . 7ª ed. São Paulo: Olho d'água, 2006. |
| | FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa</i> . 24ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. |
| | FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia do oprimido</i> . 73ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020b. |
| Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva | SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. <i>Educar em Revista</i> , vol. 34, n. 69 maio/jun., 2018a, p. 123 150. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/v34n69/0104-4060-er-34-69_123.pdf . Acesso em: 10 jun. 2020. |

| | |
|--------------------------|--|
| | "SILVA, Petronilha B. G. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. <i>Revista eletrônica de Educação</i> , vol. 9, n. 2, 2015, p. 161-187. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1137 . Acesso em: 03 jul. 2020." |
| Eliane Cavalleiro | CAVALLEIRO, Eliane. (Org). <i>Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola</i> . São Paulo: Selo Negro, 2001. CAVALLEIRO. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000. |

APÊNDICE L — QUADRO DE REFERÊNCIAS E AUTORIAS CITADAS EM: SILVA, DAYANA MARIA DA. O PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO DA ESCOLA E SUA INTERFACE COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS, NUMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA. 2023. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA)

| AUTORIAS | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS |
|---|--|
| Nilma Lino Gomes | GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Educação anti-racista: Caminhos abertos pela Lei 10.639. Brasília-DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a. |
| | GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org). Superando o racismo na escola. Brasília-DF: SECAD, 2005b. |
| | GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. Revista Retratos da Escola, Brasília-DF, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. |
| | GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. In: _____. (Orgs.). Experiências Étnico-Culturais Para a Formação de Professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-33. |
| Aníbal Quijano | Não foi citado |
| Ramón Grosfogel | Não foi citado |
| Walter Mignolo | Não foi citado |
| Catherine Walsh | WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: Memórias del Seminário Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad", Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2009. |
| Kabenguele Munanga | MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília-DF: MEC/SECAD, 2005. |
| Paulo Freire | FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. |
| Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva | SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. Educar em Revista, Curitiba-PR, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018. |
| | SILVA, Petronilha, Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Revista Eletrônica. Porto Alegre-RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. |
| Eliane Cavalleiro | CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2010. |
| | CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____. (org.). Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola. São Paulo: Summers, 2001, p. 141-160. |
| | CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. In: BRASIL. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. |

APÊNDICE M — QUADRO DE REFERÊNCIAS E AUTORIAS CITADAS EM: ADELINO, CÍCERO. ABORDAGEM DO RACISMO NAS PRÁTICAS DOCENTES EM ESCOLA DO CAMPO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE PÓS-COLONIAL. 2022. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO)

| AUTORIAS | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS |
|---|---|
| Nilma Lino Gomes | GOMES, Nilma. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, p. 39-62, 2005. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-relacoes-raciais-no-brasil-uma-breve-discussao_baf17c8d-1b72-46fc-a3b7-fdab0bf2a748 |
| Aníbal Quijano | GOMES, Nilma. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/abstract/?lang=pt |
| Ramón Grosfogel | GOMES, Nilma. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem fronteiras, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf |
| Walter Mignolo | GOMES, Nilma; JESUS, Rodrigo. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. Educar em Revista, Curitiba, n. 47, p. 19-33, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHPWPXbmd4YNQf/?format=pdf;lang=pt |
| Aníbal Quijano | Não foi citado |
| Ramón Grosfogel | Não foi citado |
| Walter Mignolo | Não foi citado |
| Catherine Walsh | Não foi citado |
| Kabenguele Munanga | Não foi citado |
| Paulo Freire | FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996 |
| | FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011 |
| Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva | Não foi citado |
| Eliane Cavalleiro | Não foi citado |

APÊNDICE N — QUADRO DE REFERÊNCIAS E AUTORIAS CITADAS EM: FILHO, EDMILTON. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM CURSOS DE FORMAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE: COMO SE ENCONTRA ESTA RELAÇÃO? 2023. TESE (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO).

| AUTORIAS | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS |
|---|---|
| Nilma Lino Gomes | GOMES, Nilma. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, p. 39-62, 2005. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-relacoes-raciais-no-brasil-uma-breve-discussao,baf17c8d-1b72-46fc-a3b7-fdab0bf2a748 |
| | GOMES, Nilma. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/abstract/?lang=pt |
| | GOMES, Nilma. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem fronteiras, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: http://www.apoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf |
| | GOMES, Nilma; JESUS, Rodrigo. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. Educar em Revista, Curitiba, n. 47, p. 19-33, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHPXbmd4YNQf/?format=pdf;lang=pt |
| Aníbal Quijano | Não foi citado |
| Ramón Grosfogel | Não foi citado |
| Walter Mignolo | Não foi citado |
| Catherine Walsh | Não foi citado |
| Kabenguele Munanga | Não foi citado |
| Paulo Freire | FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996 FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011 |
| Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva | Não foi citado |
| Eliane Cavalleiro | Não foi citado |

APÊNDICE O — QUADRO DE REFERÊNCIAS E AUTORIAS CITADAS EM: NASCIMENTO, IRENE KESSIA DAS MERCÊS DO. HISTÓRIAS DO Povo NEGRO CONTADAS NA ESCOLA. 2021. DISSERTAÇÃO (MESTRADO).

| AUTORIAS | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS |
|---|---|
| Nilma Lino Gomes | GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização Dos Currículos. <i>Revista Currículo sem Fronteiras</i> , v. 12, n. 1, 2012. |
| Aníbal Quijano | Não foi citada |
| Ramón Grosfogel | Não foi citada |
| Walter Mignolo | Não foi citada |
| Catherine Walsh | Não foi citada |
| Kabenguele Munanga | Não foi citada |
| Paulo Freire | FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa</i> . São Paulo: Paz e Terra, 2005. FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia do Oprimido</i> . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. |
| Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva | Não foi citada |
| Eliane Cavalleiro | CAVALLEIRO. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2006. |

APÊNDICE P — QUADRO DE REFERÊNCIAS E AUTORIAS CITADAS EM: "LIMA, FERNANDA ALENCAR. EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS. 2022.

| AUTORIAS | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS |
|---|---|
| Nilma Lino Gomes | GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVfpFWG6MTDjbc/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 13/10/2021. |
| | _____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a. p. 39-62. |
| | _____. Educação e Relações raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/ Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005b. P. 143-154. |
| | _____. Educação, relações étnico -raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. In: BRANDÃO, Ana Paula (org.). Modos de fazer: caderno de atividades, saberes efazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho (A cor da cultura; v.4), 2010. p. 19- 25. |
| | _____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, jan/abr 2012 |
| | _____. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017 |
| | Aníbal Quijano Não foi citado |
| Ramón Grosfogel | Não foi citado |
| Walter Mignolo | Não foi citado |
| Catherine Walsh | Não foi citado |
| Kabenguele Munanga | MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz. Negras Imagens: Ensaios sobre Cultura e Escravidão no Brasil. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996. |
| | _____. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999. |
| | _____. Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. Revista Usp, São Paulo, n. 68, p.4657, dez. /fev. 2005-2006 |
| Paulo Freire | Não foi citado |
| Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva | Não foi citado |
| Eliane Cavalleiro | CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em educação- Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. |
| | _____. Introdução. In: BRASIL. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. |

APÊNDICE Q — QUADRO DE REFERÊNCIAS E AUTORIAS CITADAS EM: SILVA, EUNICE PEREIRA DA. GEPERGES AUDRE LORDE E PROCESSOS EMANCIPATÓRIOS: PROFESSORAS E O ENFRETAMENTO DO RACISMO EM ESPAÇOS ESCOLARES. 2021. MESTRADO ACADÊMICO

| AUTORIAS | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS |
|-------------------------|--|
| Nilma Lino Gomes | GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. Revista de Estudos de Literatura. V. 9, p. 38-47. dez. 2002. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296 . Acesso em: 04 jul. 2020 às 19:00. |
| | GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. |
| Aníbal Quijano | QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO, Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina, p. 246, 2000. |
| | QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder. In: LANDER, Edgardo (Org.). A Colonialidade de Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005. |
| | QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126. |
| Ramón Grosfogel | GROSFOGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. Revista Cienc. Cult. São Paulo, v. 59, n. 2, abril/junho. 2007a. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009 67252007000200015 . Acesso em: 12 set. 2020 às 19:14. |
| | GROSFOGUEL, Ramón. Entrevista a Ramón Grosfoguel. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana Santiago, Chile. (Realizada por Angélica Montes Montoya e Hugo Busso). 2007b. Disponível em: https://journals.openedition.org/polis/4040 . Acesso em: 13 set. 2020 as 19:15. |
| | GROSFOGUEL, Ramón. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. Revista contemporânea, v. 2, n. 2, p. 337-362, 2012. |
| Walter Mignolo | MIGNOLO, Walter. Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. |
| | MIGNOLO, Walter. Mudando a ética e a política do conhecimento: lógica da colonialidade e pós-colonialidade imperial. In: Habitando a fronteira: sentindo e pensando sobre a descolonialidade. 2005. |
| | MIGNOLO, Walter. Novas Reflexões sobre a “Idéia da América Latina”: a direita, a esquerda e a opção descolonial. CADERNO CRH, Salvador, v. 21, n. 53, p. 239 252, Maio/Ago. 2008. |

| | |
|---|---|
| Catherine Walsh | WALSH, Catherine. Interculturalidad e colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Org.). <i>El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global</i> . Bogotá: Siglo del Hombre Editores, cap. 3, p. 47-63, 2007. |
| | WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político- epistémicas de refundar el Estado. <i>Tabula Rasa</i> . Bogotá, Colombia, n. 9, julio-diciembre, 2008. |
| | WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y (de) colonialidad: ensayos desde Abya Yala. Ecuador, diciembre. 2012. |
| | WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial. <i>Repositório Rede de interculturalidade</i> . 2014. Disponível em: https://redinterculturalidad.wordpress.com/2014/02/06/interculturalidad-critica-y-pedagogia-decolonial-catherine-walsh/ . Acesso em: 16 set. 2020 às 14:31 |
| Kabenguele Munanga | MUNANGA, Kabengele. <i>Redisputando a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra</i> . 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. |
| | MUNANGA, Kabengele (Org.). <i>Superando o Racismo na escola</i> . 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005. |
| Paulo Freire | FREIRE, Paulo. <i>Educação e mudança</i> . 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. |
| | FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia da autonomia</i> . São Paulo: Paz e Terra, 1998. |
| | FREIRE, Paulo. <i>Ação cultural para a liberdade e outros escritos</i> . 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. |
| Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva | SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. <i>Revista Educação</i> . v. 30, nº 3. Porto Alegre, p. 489-506, 2007. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745 . Acesso em: 13 set. 2020 às 19:43. |
| | SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Diálogos sobre a Lei nº 10.639/2003. In: PESTANA, Maurício. <i>O negro nos meios de comunicação. Diálogos sobre a Lei nº 10.639/2003</i> . Brasília: FCP, 2012. |
| | SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. <i>Educar em Revista</i> , Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/58097 . Acesso em: 13 set. 2020 às 19:45. |
| Eliane Cavalleiro | Não foi citada. |

APÊNDICE R — QUADRO DE REFERÊNCIAS E AUTORIAS CITADAS EM: SANTOS, JOSEILDA APARECIDA DA SILVA. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNÍCIPIO DE TRIUNFO-PE. 2023. MESTRADO ACADÊMICO

| AUTORIAS | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS |
|---------------------------|---|
| Nilma Lino Gomes | GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Coleção Educação para todos, 2005. |
| | GOMES, N. L.; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei nº 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. <i>Educar em Revista</i> , n.47, p.19 33, 2013. Disponível em: . Acesso em: 27 jan. 2016. |
| | GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. <i>Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE</i> , v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr., 2011. |
| | GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. <i>Retratos da Escola</i> . v. 2, n.2-3, p. 95-108, jan./dez. 2011. |
| | GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: RJ, Vozes, 2017, p. 21-68, p. 18. |
| Aníbal Quijano | Não foi citado |
| Ramón Grosfogel | BERNARDINO, Joaze; MALDONADO, Nelson Torres; GROSFOGUEL, Ramón (org.). Decolonialidade e pensamento afrodispórico. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. |
| | TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e pensamento afrodispórico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. |
| Walter Mignolo | Não foi citado |
| Catherine Walsh | Não foi citado |
| Kabenguele Munanga | MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. (org.) – [Brasília]: Ministério da Educação SECAD, Brasil 2005. 2º ed revisada. MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, K (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2005. |
| | MUNANGA, Kabengele. Lei 10.639/03: depoimento. [São Paulo, fevereiro 2005] Entrevistador: Fábio de Castro. Disponível em: Disponível em: http://www.reporter social.com.br/entrevista.asp?id= 60 . Acesso: 13 ago. 2005. |
| | MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004. |
| | MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2005. |
| | MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. MPRJ. 2005. Disponível: www.mprj.mp.br Acesso em: 20 jan. 2022. |

| | |
|---|---|
| Paulo Freire | FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1996. |
| Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva | Não foi citado |
| Eliane Cavalleiro | CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. |

APÊNDICE S — QUADRO DE REFERÊNCIAS E AUTORIAS CITADAS EM: REFERÊNCIAS E AUTORIAS CITADAS EM: FERREIRA, MICHELE GUERREIRO. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICA CURRICULAR DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO NA UNILAB. 2023. TESE (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO).

| AUTORIAS | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS |
|------------------|--|
| Nilma Lino Gomes | GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: Uma breve discussão. Educação Anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, 2005, p. 39 – 62. |
| | GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESSES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010, p. 492-518. |
| | GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Edmilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. <i>Educar em Revista</i> , Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. |
| | GOMES, Nilma Lino; VIEIRA, Sofia Lerche. Construindo uma ponte Brasil-África: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia LusoAfroBrasileira (UNILAB). <i>Revista Lusófona de Educação</i> , 24, 2013, 75-88. |
| Aníbal Quijano | QUIJANO, Aníbal. ¡Que tal raza! (Tema central). En: Ecuador Debate. Etnicidades e identificaciones, Quito: CAAP, (no. 48, diciembre 1999): pp. 141-152. |
| | QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. <i>Journal of world systems research</i> , VI, 2, summer/fall 2000, p. 342-386. |
| | QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278. |
| | QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In: CASTRO GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.). El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93-126. |
| Ramón Grosfogel | BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e Perspectiva Negra. <i>Revista Sociedade e Estado</i> , Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, Janeiro/Abri 2016. |
| | GROSFOGUEL, Ramon. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Org.). El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007a, p. 63 78. |
| | GROSFOGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. <i>Ciência e Cultura</i> . São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007b. |
| | GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. <i>Revista Crítica de Ciências Sociais</i> , v. 80, p. 115-147, março 2008. |

| | |
|---------------------------|--|
| | GROSFOGUEL, Ramon. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemocídio do longo século XVI. <i>Revista Sociedade e Estado</i> , Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, Janeiro/Abril 2016. |
| | GROSFOGUEL, Ramón; MIGNOLO, Walter. Intervenciones decoloniales: una breve introducción. <i>Tabula Rasa</i> . Bogotá, Colombia, n. 9, p. 29-37, julio-diciembre 2008. |
| Walter Mignolo | MIGNOLO, Walter. Herencias coloniales y teorías postcoloniales. In: GONZÁLES STEPHAN, B. <i>Cultura y Tercer Mundo: Cambios en el Saber Académico</i> . Venezuela: Nueva Sociedad, 1996. pp. 99-136. |
| | MIGNOLO, Walter. El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto. 2005a. Disponible em: www.tristestopicos.org . pp. 1-29. |
| | MIGNOLO, Walter. Cambiando las Éticas y las Políticas del Conocimiento: La Lógica de la Colonialidad y la Postcolonialidad Imperial. 2005b. Disponible em: www.tristestopicos.org . |
| | MIGNOLO, Walter. <i>La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial</i> . Barcelona: Gedisa Editorial, 2007. |
| | MIGNOLO, Walter. Desobediencia Epistêmica: a Opção Descolonial e o significado de Identidade Em Política. <i>Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade</i> , Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008. |
| | MIGNOLO, Walter. Historias Locales/Diseños Globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. 1ª reimpressão. Madrid: Akal, 2011. |
| | MIGNOLO, Walter. <i>Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonialidad (antología, 1999-2004)</i> . Barcelona: CIDOB y UACI, 2015. |
| Catherine Walsh | WALSH, Catherine. La Educación Intercultural en la Educación. Peru: Ministério de Educación. (documento de trabalho), 2005. Disponible em: http://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf . Acesso em: 14 dez. 2011. |
| | WALSH, Catherine. Interculturalidad y Colonialidad del Poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.). <i>El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global</i> . Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 47-62. |
| | WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. <i>Tabula Rasa</i> . Bogotá, Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008. |
| | WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des)de in-surgir, re-existir e re-vivir. <i>Educação on-line</i> . Departamento de Educação PUC-Rio, 2009. Disponible em: www.catherine-walsh.blogspot.com . Acesso em: 10 abr. 2011. |
| | WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. <i>Construyendo Interculturalidad Crítica</i> . 3. ed. La Paz, Bolivia: CAB Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, pp. 75-97. |
| | WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. <i>Revista Entramados - Educación Y Sociedad</i> . Año 1 Número 1- 2014, 17-31. |
| | MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. |
| Kabenguele Munanga | MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? <i>Revista do Instituto de Estudos Brasileiros</i> , Brasil, n. 62, p. 20-31, dez. 2015. |
| Paulo Freire | FREIRE, Paulo. <i>Ação Cultural para a Liberdade</i> . 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978a. |

| | |
|---|--|
| | FREIRE, Paulo. <i>Cartas à Guiné Bissau: Registros de uma Experiência em Processo</i> . 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978b. |
| | FREIRE, Paulo. <i>Educação e Mudança</i> . 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981 |
| | FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa</i> . 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. |
| | FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia do Oprimido</i> . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. |
| Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva | SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BAROBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). <i>De Preto a Afro-Descendente: Trajetos de pesquisa sobre as relações étnico-raciais no Brasil</i> . São Carlos: Edufscar, 2003, p. 181-197. |
| | SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Pesquisa e Luta por Reconhecimento e Cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Org.). <i>Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola</i> . Campinas-SP: Papirus, 2005, p. 27 55. |
| | SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Ações Afirmativas para Além das Cotas. In: SILVÉRIO; MOEHLECKE (Org.). <i>Ações Afirmativas nas Políticas Educacionais: O contexto Pós-Durban</i> . São Carlos: EdUFSCar, 2009, pp. 263-274. |
| Eliane Cavalleiro | Não foi citado |

APÊNDICE T — QUADRO DE REFERÊNCIAS E AUTORIAS CITADAS EM: CARVALHO, JOSÉ EMERSON MÁXIMO DE. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA: POR UMA MEMÓRIA DAS PRÁTICAS DOCENTES. 2021. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA)

| AUTORIAS | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS |
|---|---|
| Nilma Lino Gomes | GOMES, N. L. Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte. 2002. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. |
| | GOMES, N. L. (Org). Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei nº 10.639/03. Ed. – Brasília: MEC; Unesco, 2012. |
| Aníbal Quijano | Não foi citado |
| Ramón Grosfogel | Não foi citado |
| Walter Mignolo | Não foi citado |
| Catherine Walsh | WALSH, Catherine. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. In: WALSH, Catherine. Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, p. 13-35, 2005. Disponível em: http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/19-walsh-repensamiento%20crítico.pdf . Acesso em:08-12/2020 |
| Kabenguele Munanga | MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele. (ORG) Superando o Racismo na Escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. |
| Paulo Freire | Não foi citado |
| Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva | Não foi citado |
| Eliane Cavalleiro | Não foi citado |