

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA**

PALOMA SILVA DE SOUZA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS:
ANÁLISE DOS MODOS DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO EM ESCOLAS
PÚBLICAS BRASILEIRAS**

São Cristóvão - SE

2022

PALOMA SILVA DE SOUZA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS:
ANÁLISE DOS MODOS DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO EM ESCOLAS
PÚBLICAS BRASILEIRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe – PPGPS/UFS como requisito parcial para a obtenção do grau de mestra em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Dalila Xavier de França

São Cristóvão - SE

2022

Banca examinadora

Dissertação de mestrado de Paloma Silva de Souza, intitulada “POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS: ANÁLISE DOS MODOS DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO EM ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS”, defendida e aprovada em 22/11/2022.

Profa. Dra. Dalila Xavier de França
Universidade Federal de Sergipe / UFS
Orientadora / Presidente

Profa. Dra. Maria Batista Lima
Universidade Federal de Sergipe / UFS
Membro Externo

Profa. Dra. Kaline da Silva Lima
Universidade Federal de Sergipe / UFS
Membro Interno

Aos meus pais que, mesmo pouco alfabetizados,
me fizeram acreditar na educação e sempre foram apoio incondicional.

Agradecimentos

À Deus, por muitas vezes ter sido a minha única certeza de que conseguiria concluir essa etapa importante de minha vida.

Aos meus pais e irmãos, que sempre foram meu porto seguro, meu lugar de regresso e meus maiores incentivadores. Gratidão por todo encorajamento e confiança.

Ao meu sobrinho Davi, pela leveza e alegria dos dias.

Ao meu amigo Ueliton, por ter estado ao meu lado durante todo esse tempo e por ter deixado essa caminhada um pouco mais leve.

À minha professora Dalila França, por ser uma inspiração, referência como pesquisadora, e a melhor orientadora que eu poderia ter. Gratidão.

Às minhas tias Margarida (Pida) e Raimunda, que sempre confiaram em mim e me apoiaram.

Às minhas primas Débora e Dariane, por sempre acreditarem que eu posso fazer qualquer coisa, muitas vezes fazendo com que eu me enxergasse através dos seus olhos. Certamente isso me deu força para continuar.

Aos professores membros da banca avaliadora. Gratidão pelos apontamentos.

À minha amiga Barbara, por ter andado junto comigo durante todo esse tempo, sempre com leveza e um sorriso lindo no rosto.

Às minhas amigas/irmãs Raine e Brítane por terem estado comigo em todos os momentos, inclusive nas minhas ausências.

Aos queridos amigos do Grupo de Pesquisa Socialização das Atitudes Intergrupais e Racismo (GPSAIR), com vocês eu aprendi muito. Gratidão por tantos momentos de trocas.

À ciência e ao SUS pela Vacina da Covid 19 e a esperança de que os dias difíceis passariam. À Universidade Federal de Sergipe.

À Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (FAPITEC).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Resumo

O Brasil é composto por povos distintos, originários de diversos continentes, porém, essa diversidade nunca garantiu o acesso igualitário de alguns grupos aos bens e serviços essenciais para o seu pleno desenvolvimento e bem-estar. As estatísticas mostram que o racismo ainda é uma realidade bem marcante que afeta principalmente negros e indígenas e se apresenta em distintos espaços, inclusive na educação. Embora seja necessário reconhecer que após a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 muitas políticas públicas educacionais foram promulgadas com foco no combate às desigualdades étnico-raciais, é preciso atentar-se para a necessidade de conhecer melhor a implementação dessas políticas, para melhor aprimoramento e efetividade das mesmas. Nesse sentido, o presente trabalho buscou compreender o cenário de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas públicas brasileiras, e sua relação com o ensino das diferenças étnico-raciais, do preconceito e discriminação por professores. O trabalho está dividido em seis capítulos. O capítulo 1 trata-se de um estudo teórico que faz um apanhado histórico da criação de políticas públicas com foco no combate às desigualdades decorrentes do racismo, principalmente com foco na educação, levando em consideração o período que vai desde a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, até o governo Bolsonaro. No capítulo 2 é feita uma discussão teórica a respeito da presença do racismo na escola, possíveis formas de enfrentamento que se amparam nas leis 10.639/03 e 11.645/08, bem como, desafios que podem se apresentar e dificultar o processo de ensino pautado na proposta das referidas leis. O capítulo 3 apresenta a metodologia do estudo empírico. Os capítulos 4 e 5 tratam da apresentação dos resultados e discussão dos resultados, respectivamente. Por fim, o capítulo 6 apresenta as considerações finais do trabalho. Os resultados encontrados apontam que, embora os professores reconheçam a importância de trabalhar com a temática das relações étnico-raciais na escola, os mesmos não são orientados para realizar esse trabalho; não há formação continuada, em alguns casos os professores desconhecem a existência das leis 10.639/03 e 11.645/08; as atividades realizadas pelos professores, predominantemente, são atividades eventuais; os professores não se sentem preparados para trabalhar sobre relações étnico-raciais em sala de aula. Esses resultados são discutidos com base nas teorias da Psicologia Social, considerando que a escola é uma instituição com grande potencial de socialização étnico-racial, que tem como dever, contribuir para a construção de identidades mais positivas dos seus alunos, principalmente, dos pertencentes às minorias étnico-raciais, e ressignificar a história de povos que, por muito tempo, foram silenciados e negligenciados.

Palavras-chave: Escola. Racismo. Políticas Públicas. Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Abstract

Brazil is composed of different peoples, originating from different continents, however, this diversity never guaranteed the equal access of some groups to essential goods and services for their full development and well-being. Statistics show that racism is still a very striking reality that mainly affects blacks and indigenous people and appears in different spaces, including education. Although it is necessary to recognize that after the enactment of the Federal Constitution (CF) of 1988, many public educational policies were enacted with a focus on combating ethnic-racial inequalities, it is necessary to pay attention to the need to better understand the implementation of these policies, in order to better improvement and effectiveness. In this sense, the present work sought to understand the scenario of implementation of laws 10,639/03 and 11,645/08 in Brazilian public schools, and their relationship with the teaching of ethnic-racial differences, prejudice and discrimination by teachers. The work is divided into six chapters. Chapter 1 is a theoretical study that makes a historical overview of the creation of public policies focused on combating inequalities resulting from racism, especially with a focus on education, taking into account the period that goes from the promulgation of the Federal Constitution (CF) from 1988 until the Bolsonaro government. In chapter 2, a theoretical discussion is made about the presence of racism in school, possible ways of coping that are supported by laws 10.639/03 and 11.645/08, as well as challenges that may present themselves and hinder the teaching process based on the proposal of said laws. Chapter 3 presents the methodology of the empirical study. Chapters 4 and 5 deal with the presentation of results and discussion of results, respectively. Finally, chapter 6 presents the final considerations of the work. The results found indicate that although teachers recognize the importance of working with the theme of ethnic-racial relations at school, they are not guided to carry out this work; there is no continuing education, in some cases teachers are unaware of the existence of laws 10,639/03 and 11,645/08; the activities carried out by the teachers, predominantly, are occasional activities; teachers do not feel prepared to work on ethnic-racial relations in the classroom. These results are discussed based on the theories of Social Psychology, considering that the school is an institution with great potential for ethnic-racial socialization, whose duty is to contribute to the construction of more positive identities for its students, especially those belonging to minorities ethnic-racial, and to re-signify the history of peoples that for a long time were silenced and neglected.

Keywords: School. Racism. Public policy. Laws 10,639/03 and 11,645/08.

Lista de figuras

Figura 1. Dendrograma: Trabalho de implantação das leis 10.639/03 e 11.645/08: atividades realizadas pelos professores.....	79
Figura 2. Dendrograma: Momento em que as atividades frente às temáticas propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 são realizadas.....	83
Figura 3. Dendrograma: Orientações recebidas pelos professores para o trabalho com as leis 10.639/03 e 11.645/08.....	89
Figura 4. Dendrograma: O que os professores falam sobre diferenças étnico-raciais.....	94
Figura 5. Dendrograma: Desafios percebidos pelos professores para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08.....	97
Figura 6. Dendrograma: Percepção dos avanços e benefícios produzidos pelas leis 10.639/08 e 11.645/08 na escola.	101
Figura 7. Dendrograma: Perspectivas para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08.	104

Lista de Abreviaturas e Siglas

ANC - Assembleia Nacional Constituinte

CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

CF - Constituição Federal

CHD - Classificação Hierárquica Descendente

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPIR - Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IRAMUTEQ - Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais

MEC - Ministério da Educação

NEABs - Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros

ONGs - Organizações Não Governamentais

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPP - Projeto Político Pedagógico

PT - Partido dos Trabalhadores

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Sumário

Introdução.....	12
Capítulo 1: Políticas públicas de combate e enfrentamento ao racismo no Brasil	17
1.1 O Pós Constituição Federal até início dos anos 2000.....	19
1.2 Início do Governo Lula e sucessora Dilma Rousseff	25
1.3 Do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, aos dias atuais	30
Considerações finais.....	34
Capítulo 2: Racismo na escola, formação e práticas de professores da educação pública para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.....	36
2.1 Racismo na escola.....	37
2.2 Educação para as relações étnico raciais: Implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08	41
2.3 Ensino numa perspectiva antirracista por professores: formação e prática	49
Considerações finais.....	52
Capítulo 3: Aspectos metodológicos.....	54
3.2 Participantes.....	55
3.4 Instrumentos	56
3.5 Procedimentos.....	58
3.6 Análise de dados	59
Capítulo 4: Resultados	60
4.1 Percepção dos professores sobre o racismo no Brasil, nas escolas: relação com a cor da pele deles e o trabalho com as leis 10.639/03 e 11.645/08.	60
4.2 Motivos pelos quais alguns professores não trabalham com as temáticas propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08.	67
4.2.1 São professores das ciências exatas, trabalham apenas quando sentem a necessidade	68
4.2.2 Desconhecimento da existência das leis	70
4.2.3 Outros motivos relatados	72
4.3 Trabalho de implantação das leis 10.639/03 e 11.645/08: atividades realizadas pelos professores.	73
4.4 Momento em que as atividades frente às temáticas propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 são realizadas.....	80
4.5 Orientações recebidas pelos professores para o trabalho com as leis 10.639/03 e 11.645/08.....	83
4.6 Formação específica e preparação dos professores para o trabalhar com as leis 10.639.03 e 11.645/08.....	90
4.7 O que os professores falam sobre diferenças étnico-raciais.....	91
4.8 Desafios percebidos pelos professores para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08... ..	94
4.9 Percepção dos avanços e benefícios produzidos pelas leis 10.639/08 e 11.645/08 na escola... ..	98
4.10 Perspectivas para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08.....	101
Capítulo 5: Discussão.....	105
5.1 Há o reconhecimento da necessidade do trabalho com a temática étnico-racial, no	

entanto, predominantemente, esse ainda é um trabalho eventual.....	105
5.2 Carência de orientação, conhecimento e formação de professores para o trabalho com as leis 10.639/03 e 11.645/08: reflexo de um trabalho de implementação ainda desarticulado.....	107
5.3 Falta de preparação dos professores para o trabalho com leis: reflexo na maneira como os professores significam e falam sobre diferenças étnico-raciais.....	110
5.4 Desafios encontrados pelos professores para a implementar as leis 10.369/03 e 11.645/08 e os avanços já percebidos e perspectivas futuras.	112
Capítulo 6: Conclusões	115
Anexo 1 - Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	115
Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	125
Anexo 3 - Questionário	128

Introdução

As políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial têm um papel bastante desafiador na promoção da justiça social no Brasil, isso porque, os índices de desigualdade entre cidadãos brancos e negros, no país, são bastante representativos da manutenção das estruturas racistas, dos quais demonstram a perpetuação da discriminação e do preconceito contra as minorias étnico- raciais aqui existentes.

No Brasil, 56,2% da população é autodeclarada negra, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), o que representa mais da metade da população, no mesmo ano, estimada em cerca de 209 milhões de habitantes. No entanto, essa maioria em números não reflete no acesso igualitário aos bens, serviços, políticas, educação de qualidade e lugares de protagonismo. Dados mostram que os negros ainda representam a maior taxa nos índices de homicídio, de analfabetismo, de mão de obra subutilizada (IBGE, 2019). São também maioria no que se refere às estatísticas do desemprego no Brasil (IBGE, 2020).

Na educação, as disparidades por cor/raça também são uma realidade e refletem no acesso, na permanência na escola e nas condições cotidianas que muitas vezes afetam no desempenho e na construção saudável das subjetividades dos alunos pertencentes a minorias étnico-raciais. Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) mostram a média de anos de estudo de brasileiros com 15 anos ou mais de idade, brancos e negros, entre os anos de 1995 e 2015, e evidenciam que há uma diferença quando se compara os anos de estudos de brancos e negros. Em 1995 os negros com 15 anos ou mais tinha em média 4,3 anos de estudos, enquanto os brancos tinham 6,4. Em 2015, negros tinham 7,7, enquanto brancos 9,1. Nesse intervalo de 20 anos houve aumento na quantidade de anos estudados dos dois grupos, fato que pode ter ocorrido devido a implementação de políticas públicas antirracistas, porém, permanecendo uma diferença quando comparado brancos e negros. Na região Nordeste, em 1995, negros tinham em média 3,6 anos de estudos, e brancos 5,1. Em 2015, houve um aumento

de anos estudado para os dois grupos, porém permanecendo também a diferença de médias de anos estudados ao comparar os dois grupos: negros 7,2, e brancos 8,1.

Em 2019, segundo a pesquisa realizada pelo IBGE, por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), negros passam cerca de 8,6 anos na escola, enquanto brancos 10,4. Em resumo, esses resultados dizem, que alunos negros deixam a escola mais cedo que alunos brancos. Segundo o IBGE (2019) dentre os 20% de brasileiros que haviam deixado de concluir alguma etapa da educação básica, 71,7% eram negros. Quanto ao analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais, a PNAD (2019) estimou que apenas 3,6% dos brasileiros brancos não são alfabetizados, comparado a 8,9% de negros. O total estimado de analfabetos foi de 11 milhões. No Nordeste, estima-se que 13,9% dos nordestinos com idade de 15 anos ou mais, sejam analfabetos. Entre nordestinos negros, apenas 41,8 % chegaram a concluir o ensino médio. Entre nordestinos brancos, este número chegou a cerca de 57%.

Os dados mencionados acima evidenciam que a trajetória escolar do aluno negro é mais difícil e acidentada quando comparada ao percurso escolar do alunado branco. A maneira como as relações se estabelecem na escola e a reprodução do racismo no ambiente de ensino, tanto podem contribuir para um baixo desempenho dos alunos negros, quanto podem causar a evasão/expulsão destes alunos, prejudicando a trajetória escolar e social dessas crianças e desses jovens (Chagas & França, 2010; Gonçalves, 2008; Moreira-Primo & França, 2020a).

Esse cenário de desigualdade na educação brasileira ainda se perpetua mesmo diante de movimentos que buscam combater o racismo e reivindicar por melhorias na implantação de políticas públicas, bem como novas políticas capazes de atender as demandas que vão se apresentando. Destaca-se que o Brasil tem sancionadas diversas leis decorrentes de um longo processo de reconhecimento do racismo enquanto problema estrutural responsável por inúmeras desigualdades sociais existentes. No âmbito da educação básica, salientam-se as leis 10.639/03 e 11.645/08 que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-

brasileira e indígena na educação básica. Tais leis, são de extrema importância para o contexto educacional e foram reivindicadas por haver o reconhecimento de que a escola pode ser um espaço reprodutor de práticas que camuflam e naturalizam a produção e reprodução do racismo, o que faz com que as tensões raciais sejam vivenciadas pelos alunos desde muito cedo (Cavalleiro, 2005; França, 2017; Moreira-Primo & França, 2020b). Por outro lado, a escola também é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação da discriminação e do racismo, podendo construir novos significados sociais e étnico-raciais pautados no respeito e na igualdade de direitos (Munanga, 2005; Santos, 2001).

É considerando a importância das políticas públicas no combate e enfrentamento ao racismo no Brasil, principalmente em âmbito educacional, que este trabalho objetivou compreender o cenário de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas públicas brasileiras e sua relação com o ensino das diferenças étnico-raciais, do preconceito e discriminação por professores. Para tanto, será analisado especificamente: as práticas dos professores no que tange a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08; Como é abordado os conteúdos das referidas leis em sala de aula e em quais momentos esse ensino se efetiva; Como e de quem os professores recebem as orientações para trabalhar com as temáticas propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08; Qual o grau de satisfação de professores no que concerne às orientações recebidas relativamente a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08; O quanto os professores se sentem preparados para o trabalho com as referidas leis, e o quanto acham importante ter formação específica para a realização desse trabalho; Quais são avanços percebidos pelos professores quanto a aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08, bem como os desafios ainda encontrados; Por fim, quais as perspectivas futuras para a implementação das leis, a partir da concepção dos professores.

Este trabalho justifica-se a partir da compreensão de que o trabalho dos professores e de toda a comunidade escolar diante da temática das relações étnico-raciais, não se dá de maneira

desassociada das políticas públicas que abrangem todo o sistema educacional, sendo necessário atentar-se para todo o contexto que rodeia as práticas escolares no que se refere a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Essa dimensão é importante à psicologia social, pois possibilita melhor compreensão dos avanços e desafios no que se refere ao trabalho de combate ao racismo, preconceito e discriminação, e consequentemente, avanços nas discussões a respeito do papel socializador das escolas na construção da identidade e autoestima, principalmente das crianças, bem como de novos significados étnico-raciais que possam resignificar as construções sociais equivocadas das minorias étnico-raciais do Brasil (Santos, 2021). Espera-se que esse estudo também possa contribuir com o aprofundamento das discussões a respeito da necessidade de construção de melhores estratégias de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, através da articulação entre as políticas públicas de combate e enfrentamento ao racismo e as redes de ensino e, por meio disso, com o combate ao racismo.

A pesquisa foi realizada com professores da educação básica das redes estaduais e municipais de educação. Este trabalho está dividido em seis capítulos.

No capítulo 1 é feito um histórico da criação de políticas públicas com foco no combate às desigualdades decorrentes do racismo, principalmente com foco na educação, levando em consideração o período que vai desde a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, até os dias atuais. Neste capítulo é possível verificar que após a promulgação da CF, até o primeiro mandato da presidenta Dilma, houve avanços importantes na criação de políticas públicas com foco na promoção da igualdade racial, bem como na criação de estratégias para melhorar a implantação das mesmas. No entanto, é possível verificar também que nos últimos anos o governo Bolsonaro tem construído narrativas que deslegitimam e enfraquecem tais políticas. Este é um capítulo importante, pois possibilita maior conhecimento sobre o processo de criação e execução de leis nessa perspectiva, ajudando na compreensão de possíveis avanços e mudanças causadas na realidade brasileira.

No capítulo 2 busca-se contextualizar a presença do racismo na escola, os principais entraves apresentados pela literatura para a implantação das leis 10.639/03 e 11.645/08, bem como a importância da formação continuada de professores para a implantação de uma educação antirracista. Neste capítulo é possível verificar que a presença do racismo ainda pode ser um fenômeno recorrente nas escolas, onde, mesmo com legislações educacionais importantes, muitos problemas de implementação ainda são encontrados, principalmente no que se refere a preparação dos professores.

O capítulo 3 apresenta o método utilizado para atender aos objetivos do trabalho, os instrumentos, bem como dados importantes quanto ao perfil da amostra.

No capítulo 4 são apresentados os resultados obtidos a partir de análises realizadas nos Softwares Iramuteq e SPSS, e através da análise de conteúdo de Bardin.

No capítulo 5 é realizada a discussão dos principais resultados encontrados, de acordo com objetivos específicos apresentados acima.

Por fim, o capítulo 6 são feitas as considerações finais do trabalho, apresentam-se as limitações e as conclusões do estudo.

CAPÍTULO 1:

Políticas públicas de combate e enfrentamento ao racismo no Brasil

O objetivo deste capítulo é apresentar o percurso de criação e implementação de políticas públicas com foco no combate às desigualdades associadas a fatores étnico-raciais no Brasil, principalmente com foco na educação. Por políticas públicas, compreende-se em conformidade com Sechi (2012), que a define como a forma de resolver um problema social, o que requer que sejam pensados estruturas e processos que vão desde a sua criação até a sua implementação. Por racismo, entende-se, a partir de Lima e Vala (2004), uma forma de hierarquizar, excluir e discriminar, considerando, principalmente, traços físicos externos que também são diretamente associados a traços culturais e internos, sendo o racismo brasileiro, predominantemente, um racismo de fenótipo.

Importante destacar que o racismo no Brasil, pós abolicionismo, se consolida a partir de uma suposta liberdade sem direitos, fato que acabava por manter as mesmas condições de escravização dos negros (Costa, 2015). Não havia trabalho, terras, condições dignas de moradia e educação. Isso tem um peso histórico muito grande e repercute na maneira como as relações étnico-raciais são estabelecidas atualmente no Brasil, marcadas pelas desigualdades e marginalização perante suas minorias étnico-raciais (negros, indígenas, povos ciganos).

Além da negação de direitos, instaurou-se no Brasil um discurso negacionista que versava sobre uma suposta democracia racial e a ideia de miscigenação como um fator positivo, sendo que, inicialmente essa miscigenação surge como tentativa de branqueamento e de purificação da sociedade brasileira (ver Xavier & Xaxier, 2009) que era algo importante para a formação de uma identidade nacional condizente, principalmente, com os requisitos europeus de sociedade desenvolvida. Fato que fez com o que Brasil adotasse uma política de incentivo a vinda de imigrantes europeus, desvelando assim, a crença na superioridade branca.

A miscigenação que parecia a solução para tentar purificar o povo brasileiro, e que depois acabou sendo usada enquanto ideologia que acaba negando a existência do racismo, sob discurso de não haver raça pura no Brasil, e contribuindo para a disseminação da ideia de democracia racial, é o oposto do que tentava fazer os Estados Unidos, que no seu regime segregacionista, buscava evitar a mistura de raças como uma maneira de manter sua nação branca (Bayma, 2012). Essa é uma diferença bastante significativa, quando mais uma vez, se compara com a maneira como o racismo se estruturou nos Estados Unidos. Lá os lugares sempre foram social e politicamente demarcados.

Apesar de parecer que são racismos diferentes, e são, e que, muitas vezes o racismo brasileiro, no senso comum, seja visto como menos ofensivo, é importante atentar para as suas particularidades, que de maneira bastante camuflada, esconde-se por trás de discursos que negam sua existência, logo, impossibilita que soluções de enfrentamento sejam pensadas.

Para Xavier e Xavier (2009), a romantização da maneira como as relações étnico-raciais aconteciam no Brasil, foi amplamente disseminada, principalmente por Gilberto Freyre, ao popularizar a ideia de democracia racial e uma visão de Brasil como, se não o único, um dos poucos países que convivia harmonicamente com sua miscigenação composta por diferentes povos: europeus, indígenas e africanos. Entretanto, o mito da democracia racial é questionado, principalmente por Florestan Fernandes, e considerado o sustentáculo das desigualdades entre brancos e as minorias étnicas brasileiras, mantenedora da dominação dos brancos, desafiando o debate político sobre a desigualdade racial e o racismo tidos como socialmente inexistentes (Xavier & Xavier, 2009).

Assim, analisar as políticas públicas antirracistas do Brasil contribui na compreensão sobre as estruturas racistas no Brasil e avanços na construção dessas políticas. Vale destacar a necessidade de debates acadêmicos e políticos que visem desvelar o racismo e notabilizar o arcabouço teórico consolidado que faz com que não seja mais possível negar o racismo no

Brasil como um dos grandes fatores que influenciam nas desigualdades sociais aqui existentes.

Por isso, a importância de pensar sobre a criação e implantação de políticas públicas que interfiram nessa realidade de desigualdade e que consiga construir medidas efetivas que reconheçam e toquem no problema de maneira ampla. Assim, o presente capítulo buscará discutir sobre os avanços no que se refere a construção e implantação de políticas públicas antirracistas no Brasil, partindo de dois marcos importantes: A Promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF) e o início do Governo do Partido dos Trabalhadores (PT) em 2003 com o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), até os dias atuais.

1.1 O Pós Constituição Federal até início dos anos 2000

A Constituição Federal de 1988, também chamada de Constituição Cidadã, marcou o final do autoritarismo do regime militar e o início da democracia que vigora no país até os dias atuais. Não à toa conhecida como a Constituição Cidadã, a CF objetiva o estabelecimento da cidadania do povo brasileiro, o que requer que direitos e deveres sejam cumpridos pelo povo e pelo Estado.

Ainda no início do estabelecimento dos Princípios Fundamentais, no Art. 3º- inciso IV, a CF coloca como dever do Estado promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Esse reconhecimento tem um impacto social e político bastante significativo, pois, estabelece formalmente o direito de povos e grupos até então pouco tidos como cidadãos. Para Jaccoud (2009), a CF certamente é um grande marco na busca do combate ao racismo e na concessão de direitos.

É necessário trazer, a partir da colocação de Gomes e Rodrigues (2018), o papel fundamental que os povos excluídos pelas relações de poder, dentre eles negros, mulheres, indígenas, população LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais), pessoas do campo e pessoas com deficiência, tiveram no processo de redemocratização do Brasil, também

protagonizado pelos movimentos sociais, compostos em sua maioria, por esses grupos excluídos, ainda que na clandestinidade devido a censura imposta pela ditadura.

Para Santos e Machado (2008), é a partir dos movimentos sociais que a temática da diversidade cultural no Brasil vai ganhando formas e sendo pensada de maneira mais ampla na sua construção histórica, social e política. Somente por meio do reconhecimento social e político das diversidades étnico-raciais aqui existentes, seria possível pensar-se na construção de políticas públicas capazes de atender a necessidades específicas, que garantissem direitos e reconhecessem a negligência histórica do Brasil perante suas minorias étnico-raciais, bem como a necessidade de reparação por essa ausência.

Guimarães (2001) destaca alguns aspectos importantes que foi pauta do movimento negro no processo de redemocratização do Brasil por meio da construção de uma nova constituinte. Dentre essas pautas, destaca-se o acirramento da denúncia do racismo, da discriminação e do preconceito contra os negros, bem como a tentativa de desmistificação do mito da democracia racial que era usado enquanto arma ideológica que impedia a construção de ações antirracista. Destaca também a busca por aparatos legais capazes de construir possibilidades de construção de identidades mais positivas do povo negro, reivindicando esta que foi muito importante para o processo de construção de políticas públicas educacionais com foco na formação e valorização da diversidade étnica e racial existente no Brasil.

Trazer esses aspectos é importante para reconhecer que se trata de minorias ativas na luta por seus direitos, fato que, segundo Gomes e Rodrigues (2018), ao colocar sobre a importância do movimento negro na luta contra o racismo e seu reconhecimento constitucionalmente, argumentam que: “as negras e os negros que lutaram e lutam contra o racismo e o movimento negro organizado, são alguns desses sujeitos políticos atuantes socialmente; porém, invisibilizados política e epistemologicamente” (p.930). Assim, ao pensarmos aqui sobre avanços no que se refere a criação e implantação de políticas públicas

antirracistas, fica destacado que são parte de uma história de luta das minorias raciais brasileiras.

Agora, pensando mais especificamente em alguns avanços em relação às minorias étnico-raciais do Brasil que foram postos na Constituição Federal, é importante demarcar, inicialmente, a disposição do racismo enquanto crime inafiançável. O Título II- Dos Direitos e Garantias Fundamentais, no seu Art 5º XLII dispõe: a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.

Muito embora fosse necessário a melhor especificação do que poderia se configurar como crime de racismo e que fora regulamentado pela Lei Nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, certamente, este foi um marco muito grande, considerando que esta era uma reivindicação antiga, principalmente do movimento negro, e que parecia algo difícil de ser alcançado, considerando a história de silêncio e negação do racismo enquanto causa das desigualdades sociais das minorias étnico-raciais no Brasil. A criminalização do racismo tem um poder simbólico bastante significativo, pois, além do reconhecimento e legitimação das reivindicações do movimento negro, é uma maneira do Estado responsabilizar-se formalmente pela prática do racismo e pelas formulações e implementações de políticas públicas para o seu combate.

Outra conquista bastante simbólica e significativa para o povo negro, diz respeito ao direito a propriedade e titulação das terras ocupadas por remanescentes de quilombolas. No Ato das Disposições Constitucionais Transitórias- Art 68, a CF traz: “ aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Para Nascimento et al. (2016), esse reconhecimento vai além da demarcação de terras, é uma constatação das diferenças pluriétnicas existentes no Brasil e uma forma de preservação dos costumes, culturas e identidades desses povos. No entanto, lembra também, que apesar de várias tentativas de movimentos que buscavam a efetividade do que fora previsto no artigo nº 68 da CF, existiam várias portarias e decretos que restringiram a delimitação, demarcação e titulação dessas terras,

tornando-se algo mais concreto apenas a partir do Decreto n. 4887 de novembro de 2003, já no governo Lula, que traz um regulamento e atribuições específicas que ajudaram no processo de demarcação e titulação dessas terras.

Cunha e Albano (2017) também enfatiza que o decreto n. 4887 foi um importante passo para sanar os problemas causados pelos vácuos constitucionais que dificultaram o avanço prático posto no Artigo 68, acima citado. Este decreto delimita órgãos governamentais responsáveis, a exemplo do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) que ficou responsável pela titulação das terras quilombolas, bem como seu reconhecimento e delimitação.

Ainda no que se refere a demarcação e titulação de territórios historicamente ocupados por minorias étnicas no Brasil, a CF assegura também aos povos indígenas o direito às terras por eles ocupadas, reconhecendo as tradições, costumes, línguas, crenças e tradições destes povos. O capítulo VIII, Art. 231 da CF, trata especificamente sobre o direito a demarcação desses territórios, e trazem nos incisos 1º e 2º, respectivamente, as seguintes colocações:

São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

O reconhecimento do direito às terras, simboliza uma conquista extremamente importante, tanto para os povos remanescente de quilombos, quanto para os povos indígenas, já que por séculos fora negado aos negros o direito à propriedade, e aos indígenas, o direito de permanecer em suas terras, isso devido ao processo colonizador marcado pela exploração dos povos nativos do Brasil e dos povos africanos trazidos forçadamente para serem escravizados (Guimarães, 1999).

No que se refere a educação, o TÍTULO VIII – Da Ordem Social, no CAPÍTULO III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, dispõe : “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art.205). No entanto, muito embora o Movimento Negro tenha levado para a Assembleia Nacional Constituinte (ANC) a necessidade de uma educação com maior ênfase na igualdade dos sexos e no combate às diversas formas de discriminação, o texto constitucional promulgado em 1988, não apresentou especificidades a respeito de uma educação que considerasse a diversidade étnico racial, bem como a história da população negra no Brasil (Gomes & Rodrigues, 2018).

O debate sobre a necessidade de uma educação mais inclusiva e diversa, se estende ainda para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que inicialmente estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, respeito à liberdade e à tolerância (Brasil, 1996), mas, também não atendeu a vários aspectos específicos no que se refere à educação e valorização da história e cultura das minorias étnico-raciais, estabelecendo de maneira muito generalizada, que o ensino da história deveria englobar também a história dos diversos povos que compõem a construção do Brasil, como os indígenas, povos europeus e povos africanos. Não satisfeito com a falta de especificidade e de direcionamento da LDB frente ao trabalho com a diversidade étnica, mesmo reconhecendo-a como um avanço importante da educação, o movimento negro passou a ser ainda mais consistente com as reivindicações de uma educação com respeito à diversidade étnico racial (Negreiros, 2017).

Houve algumas tentativas de mudança da LDB, pressionada pelo movimento negro e por alguns partidos políticos, para que o ensino da relações étnico-raciais fosse melhor estabelecido, porém isso ainda demorou alguns anos, sendo a LDB inicialmente alterada, no

que se refere ao ensino das relações raciais, apenas em Janeiro de 2003 pela Lei 10.639 (2003) que introduz a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, e anos depois, alterada pela a Lei 11.645 de março de 2008, para tornar igualmente obrigatório o ensino da história indígena.

Um dos fatores que impulsionou a criação da Lei 10.639/03, foi a pressão internacional causada após a realização da III Conferência Mundial Contra o Racismo que aconteceu em Durban no ano de 2001 (Santos & Machado, 2008). Essa conferência reuniu representantes políticos de diversos países, inclusive do Brasil, além de representantes de movimentos sociais e Organizações Não Governamentais (ONGs), e tinha como principal objetivo pensar estratégias de garantia de direitos e combate ao racismo, reconhecendo-o enquanto um problema de grande impacto social que repercute nas relações de desigualdade que acontecem ao redor do mundo. Esse reconhecimento fez com que o Brasil assumisse alguns compromissos, como por exemplo a criação de políticas afirmativas, tais como cotas para negros, indígenas e outras minorias (Munanga, 2015).

As políticas de ações afirmativas tiveram início nos Estados Unidos, ainda nos anos 60, algumas décadas antes do Brasil começar a pensar mais efetivamente na criação e implementação dessas práticas, principalmente depois da promulgação da Constituição de 88. Esse modelo de ação compensatória e de reparação utilizada pelos Estados Unidos, como tentativa de acabar com as políticas segregacionistas, certamente influenciaram o movimento negro no Brasil, na busca pelo reconhecimento das desigualdades raciais aqui existentes e de ferramentas para combatê-las (Moehleck, 2002).

Para Rosenberg (2010), as ações afirmativas são medidas de cunho provisório, que objetivam eliminar desigualdades historicamente acumuladas e garantir a igualdade de oportunidade e tratamento negados durante todo o percurso histórico de discriminação e marginalização por motivos raciais, religiosos e de gênero.

Então, a CF de 1988, foi um marcador importantíssimo no avanço dos debates sobre a necessidade de uma educação focada na diminuição e reparação das desigualdades étnico-raciais existentes no Brasil, que se desdobraram em políticas para fins de combate a essas desigualdades, principalmente na primeira década dos anos 2000 e início do governo do Partido dos Trabalhadores (PT). Estes aspectos serão discutidos no tópico seguinte.

1.2 Início do Governo Lula e sucessora Dilma Rousseff

Para Lima (2010), o governo Lula foi o marco de uma mudança profunda na condução das políticas afirmativas com perspectiva racial, bem como da aproximação do movimento negro às formulações de tais políticas, ocupando cargos e tendo representantes na sociedade civil. Embora já houvesse reivindicações consistentes e projetos de lei tramitando no Congresso Federal ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, é no governo de Lula que há um salto bastante significativo na promulgação dessas políticas públicas de enfrentamento ao racismo.

Das mais significativas e reivindicadas, é promulgada, ainda em 2003, a Lei 10.639/03, que regulamenta o ensino da história africana e afro-brasileira no ensino básico nacional. Para Munanga (2018), a Lei 10.639/03, assim como outras políticas afirmativas, são a prova de que é necessário que, tanto brasileiros afrodescendentes, quanto de outras ascendências, conheçam a África e sua influência na construção da identidade plural que compõe o Brasil e que por meio disso, possam reinterpretar e reconstruir positivamente novas relações desassociadas das relações coloniais, caracterizadas pelo tráfico e pela escravidão.

Munanga (2018) elenca algumas das contribuições do povo negro na construção do Brasil: no plano econômico os negros foram a força de trabalho escravizada que produziu as bases da riqueza nacional; Demograficamente, devido ao grande volume do tráfico negreiro, os negros povoaram significativamente o Brasil, decrescendo a intensidade dessa povoação apenas

após a abolição da escravatura; no plano cultural, os negros tem importante contribuição na linguagem, na culinária, na música, na arquitetura, no vocabulário, na religiosidade; no campo político, destaca a formação dos quilombos enquanto forma de luta e resistência (Munanga, 2018). Ou seja, não é possível falar e pensar em identidade brasileira, sem levar em consideração, as diversas influências do negro.

Trazer esses aspectos é importante para pensar que a Lei 10.639/03 é uma conquista importante que questiona as bases eurocêntricas da educação brasileira e possibilita que uma nova história seja contada, oportunizando inclusive que seja contada pelos próprios negros.

Para regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, bem como trazer aspectos importantes que fundamentam e norteiam a aplicabilidade dessa lei, é lançado em 2004 o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 003, salientando que é meta do Estado garantir aos negros a possibilidade de se reconhecerem na cultura nacional, expressarem suas próprias visões e se manifestarem com autonomia. Esse parecer se integra a Resolução Nº 1 de junho de 2004 e institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e apresenta atribuições específicas que podem servir como base de orientação para que as escolas planejem suas práticas.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, são postas a necessidade de formação continuada dos professores e outros agentes que estão ligados a essa prática de ensino, mencionando inclusive, o papel das instituições de ensino superior em responsabilizar-se pela inclusão da temática das relações raciais nas disciplinas de seus cursos, bem como responsabiliza os Estados, Municípios e Distrito Federal, pela organização e inserção do ensino da temática das relações étnico-raciais nas escolas do seu domínio institucional. O Art. 2º, inciso 3º dispõe:

Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas (CNE, 2004).

Esse trabalho complexo de implantação de políticas públicas que visava o combate à desigualdade racial por meio de ações coordenadas envolvendo diversos dos poderes existentes no país, foi assessorado inicialmente pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), instaurada através da Lei 10.678 de maio de 2003 com a função de dar suporte direto ao presidente da república na formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade e da proteção dos direitos das minorias raciais e étnicas, principalmente da população negra.

A SEPPIR responsabilizou-se ainda por avaliar a implantação do programa nacional de ações afirmativas de promoção de igualdade e direito das minorias étnico raciais. No entanto, para Negreiros (2017) não ficou muito bem definido nos instrumentos legais como será a atuação da SEPPIR nesse processo avaliativo, nem o estabelecimento de prazos ou metas, como por exemplo, prazo para que todos os professores devam estar preparados para trabalhar com a temática, e estimativa para que todos os livros didáticos adquiridos pela escola já tenham seus conteúdos inclusivos.

Os anos iniciais do Governo Lula foram bem essenciais na construção das bases norteadoras do enfrentamento ao racismo no Brasil. Percebe-se que há um salto significativo na formulação e promulgação de leis que buscam tratar sobre a temática da diversidade étnico-racial, principalmente da garantia de direitos da população negra, de maneira mais efetiva e possibilitando maior participação das próprias minorias na formulação e execução dessas políticas (Negreiros, 2017). É possível notar também, que há um foco grande na educação enquanto possibilidade de construção de uma identidade nacional que se dá por meio do conhecimento, valorização e construção de identidades positivas de grupos raciais minoritários (Munanga, 2018).

Ainda com foco bastante perceptível na valorização da história das minorias étnico raciais que compõem a identidade do Brasil, em março de 2008 é promulgada a Lei 11.645, alterando a Lei 10.639/03, para estabelecer que as diretrizes e bases da educação nacional, além de incluir o ensino da história e cultura afro-brasileira, teria que incluir também a história da cultura indígena. A Lei 11.645.08 no seu Art. 1º, inciso 1º, regulamenta:

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

A temática dos povos indígenas sempre esteve presente na escola e no livro didático, com o foco muito limitado no período da colonização e com base em um conhecimento fragmentado a respeito da contribuição desses povos na história do Brasil. A Lei 11.645/2008 possibilita que as escolas reconheçam a importância e valorização da história dos povos indígenas, ajuda na desconstrução da visão comumente exótica e equivocada sobre esses povos e afirma a sociodiversidade indígena no Brasil e os direitos às suas diferenças socioculturais (Silva, 2012).

Posterior a promulgação da lei 11.645/08, foi também promulgada a Lei 12.288 que no seu Art. 1º institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir às minorias étnico-raciais a igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica (Brasil, 2010). Esse Estatuto, busca especificar muitas das questões já postas em leis, bem como apresenta algumas definições importantes ao processo de garantia de direito das minorias étnico-raciais. O Art. 1º, incisos II, III, IV, V e VI, apresentados abaixo, nessa ordem, trazem algumas dessas definições:

II - Desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

III - Desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos;

IV - População negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;

V - Políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;

VI - Ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.

Importante lembrar que a lei que estabeleceu o Estatuto da Igualdade Racial foi promulgada no final do governo Lula, assim, com a continuação do governo do Partido dos Trabalhadores no início de 2011 com a nova presidenta Dilma Rousseff, esperava-se que o trabalho que vinha sendo bastante crescente na última década, continuasse a desenvolver-se com a criação, ampliação e execução de políticas públicas de enfrentamento ao racismo, na área educacional, assim como, nas áreas da comunicação, relações internacionais, segurança pública e juventude (Oliveira, 2012). Um dos focos da proposta de governo Dilma, no que se refere a temática das relações étnico raciais, seria o fortalecimento da SEPPIR e com isso a ampliação das políticas afirmativas, inclusive para a educação superior.

O debate sobre universidades mais acessíveis às minorias étnicas e raciais há muito vinha ganhando força, principalmente devido aos índices evidenciados de desigualdade de acesso às universidades, que para Munanga (2007), seria esse um dos principais motivos para a implantação das cotas raciais, já que, não bastaria mais a aplicação das mesmas regras de direitos para todos, seria preciso considerar as especificidades dos membros pertencentes a grupos em desvantagem. A constitucionalidade da política de cotas e que as ações afirmativas são alternativas que ajudam a diminuir a desigualdade de inserção entre estudantes negros e brancos nas universidades (Santos et al., 2008).

Neste sentido, um dos grandes marcos do Governo Dilma, foi a criação da política de cotas, Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que garante reservas de vagas em todas as instituições federais de ensino superior e técnico, para pretos, pardos e indígenas.

A política de cotas prevê que as instituições federais do ensino superior reservem, em cada processo seletivo, e turno, no mínimo 50% das vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Deste percentual, ainda são reservadas 50% das vagas para candidatos com renda igual ou menor a 1,5 salário mínimo, os outros 50% são reservados a estudantes de escolas públicas que tem renda per capita superior a um salário mínimo. Desse percentual total de cotas ainda são incluídas as cotas raciais para pretos, pardos e indígenas proporcionais a população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, a partir de dados do último censo realizado pelo IBGE.

Considerando esse percurso histórico da implementação dessas políticas, até então apresentado, é possível notar que o país vinha passando por uma crescente formulação e implantação de políticas que objetivam a diminuição das desigualdades estabelecidas pelo racismo no Brasil, mesmo sendo notório que ainda havia muito por avançar. No entanto, o cenário político brasileiro bastante conturbado logo após a reeleição da presidenta Dilma Rousseff em 2014 e a posterior especulação de um possível impeachment, que se concretiza em agosto de 2016, tanto deixa os debates a respeito das desigualdades sociais existentes no Brasil adormecidos, quanto abre espaço para que as pautas das minorias sociais sejam deslegitimadas, principalmente com a entrada do governo Bolsonaro em janeiro de 2019, e a iminente ameaça de perda de direitos já adquiridos dessas minorias, enquanto política de estado.

1.3 Do impeachment da presidenta Dilma Rousseff aos dias atuais

O impeachment da presidenta Dilma se dá em um contexto onde há a ascensão dos grupos conservadores e conseqüentemente o fortalecimento dos partidos políticos de extrema direita do país, que juntos, foram responsáveis pelas estratégias que objetivavam tirar a

presidenta Dilma do poder, bem como pôr um fim nas sucessivas vitórias presidenciais do Partido dos Trabalhadores. Para Santos (2020), todo o movimento antipetista que se instaurou no país logo após a reeleição da presidenta Dilma e as manifestações nas ruas que pediam o impeachment da presidenta, até determinado ponto, eram atos democráticos previstos constitucionalmente, tanto para as manifestações favoráveis ao impeachment com o grito “fora Dilma”, quanto para o movimento de apoio a presidenta “não vai ter golpe”. No entanto, em determinado momento esse movimento antipetista, ganha força através de pautas bem específicas e de grande repercussão, como por exemplo, “escola sem partido”, “ideologia de gênero” e “mimimi racial” e até pedidos de intervenção militar. Essas pautas conservadoras que questionam e buscam enfraquecer políticas voltadas para o combate às desigualdades existentes e o projeto de país mais inclusivo que vinha se desenhando desde a promulgação da CF, passam a ameaçar direitos já adquiridos, bem como dificulta os debates sobre o aperfeiçoamento de políticas já existentes, assim como a construção de novas.

É também neste cenário político fragilizado, que o presidente Jair Bolsonaro é eleito em 2018. Além da suposta promessa de extermínio da corrupção, as pautas conservadoras de extrema direita foram os principais argumentos utilizados pelo atual presidente para chegar ao poder, e, estando lá, o que era promessa de campanha, torna-se projeto de governo.

Bolsonaro se mostrou abertamente contrário às minorias, mesmo antes de ser eleito o presidente da república do Brasil. O site Uol Notícias (2018), fez um compilado de suas falas preconceituosas e que incitam discursos de ódio que ganharam grande repercussão nacional: "Deus acima de tudo. Não tem essa historinha de Estado laico não. O Estado é cristão e a minoria que for contra, que se mude. As minorias têm que se curvar para as maiorias" (encontro na Paraíba, fevereiro de 2017); "Eu fui num quilombo em Eldorado Paulista. Olha, o afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada! Eu acho que nem para procriador ele serve mais. Mais de R\$ 1 bilhão por ano é gasto com eles" (Em palestra no Clube

Hebraica, abril de 2017). Há diversas outras falas sobre outras minorias que também colocava em questão sua capacidade para comandar o país, no entanto, não foram motivos suficientes para impedir sua eleição.

O governo Bolsonaro além de não reconhecer a necessidade de políticas públicas que atendam demandas da população mais fragilizada, estrutura um governo que busca atacar e enfraquecer as políticas com foco na promoção da igualdade racial já existentes, em diversas áreas, a exemplo da educação, economia, cultura e meio ambiente.

Santos (2020) elenca seis pontos usados para o enfraquecimento dessas políticas. O primeiro são os discursos contrários a essas políticas abertamente proferidos pelos mandatários do governo Bolsonaro. O segundo é enfraquecimento dessas políticas, principalmente decorrente da escolha dos gestores da pauta, que costuma não terem afinidades com a temática das relações étnico-raciais, ou envolvimento com movimentos sociais, principalmente o movimento negro. O terceiro ponto diz respeito à mudança na constituição do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR), que tem por objetivo aproximar representantes dos movimentos que lutam pela igualdade racial dos gestores de governos, e consequentemente, construir uma ponte direta entre as demandas e o estado. Em 2020, início do governo Bolsonaro, a ministra Damare Alves, do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, anulou o mandato de alguns conselheiros que integravam a CNPIR, dentre eles, representantes do movimento negro, dos povos quilombolas, pesquisadores da temática, representantes de povos ciganos, movimento de mulheres negras, entre outros, fato que evidenciou uma fragilidade e o enfraquecimento do Conselho. O quarto ponto, apresentado enquanto sinal de enfraquecimento das políticas para a promoção da igualdade racial, seria o rebaixamento da pauta da promoção da igualdade racial a secretarias, em decorrência da fusão de ministérios, o modelo teve início no governo Dilma, e se perpetua até os dias atuais. Este é um fator problemático, pois integra a pauta a diversas outras, o que diminui o poder de trabalho

e a efetividade das ações desenvolvidas, porém, essa fusão associada ao projeto de governo que tem por objeto o extermínio das mesmas, torna o cenário ainda mais difícil. O quinto ponto seria a diminuição da certificação e titulação de comunidades quilombolas, o menor número desde a criação do decreto 4.887/2003 que prevê a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. O sexto e último ponto, seria a significativa diminuição da agenda da igualdade racial, reflexo do distanciamento e perda dos canais de diálogo entre os movimentos sociais e o governo, o que acaba refletindo no aumento de judicializações que objetivam maior materialização dos órgãos responsáveis pela promoção da igualdade racial.

Para o IPEA (2021), a agenda da igualdade racial vem perdendo, além de recursos orçamentários, financeiros e humanos, também no campo do simbólico-teórico. Todo o movimento crescente que vinha acontecendo desde a Constituição de 1988 e a tentativa de encarar o racismo no Brasil enquanto um problema estrutural, passa a ser desqualificado no atual governo, sendo reinserido, a nível de governo, a narrativa de um racismo individualizado, onde predomina a miscigenação e, conseqüentemente, a ideia de democracia racial.

Nesse sentido, o IPEA (2021) elenca três movimentos representativos do desmonte das políticas públicas de igualdade racial no governo Bolsonaro: O primeiro movimento se dá no campo da redução das capacidades institucionais, organizacionais e administrativas das políticas, com a redução de orçamento, de pessoas, de programas, de política, o esvaziamento de conselhos, a não realização de conferências, o apagamento das informações disponíveis nos portais eletrônicos, entre outros. O segundo movimento seria o retrocesso no discurso sistemático institucionalizado sobre a tese da democracia racial e negação da existência do racismo estrutural. O terceiro movimento se dá pela estratégia de acabar com as políticas por meio do desamparo, da desassistência e da negligência, sem que haja grande repercussão.

Todo esse desmonte deixa o atual cenário de criação, fomento e implantação de políticas públicas para a promoção da igualdade racial bastante fragilizado e com diversas incertezas quanto ao futuro dessas políticas e os avanços no enfrentamento ao racismo no Brasil.

Considerações finais

O capítulo teve por objetivo apresentar o percurso de criação e implementação de políticas públicas com foco no combate às desigualdades associadas a fatores étnico-raciais no Brasil, principalmente com foco na educação. Trazer esse histórico é importante pois possibilita uma melhor compreensão das dificuldades que ainda se apresentam no que se refere ao ensino numa perspectiva de combate e enfrentamento ao racismo.

É possível perceber que o Brasil negou por muito tempo a existência do racismo disseminando o discurso de democracia racial. Temos políticas antirracistas que são relativamente novas e que dependem de articulações entre si para que possam alcançar resultados satisfatórios. É importante destacar que trata-se de políticas de governos, que sofrem interferências diretas da maneira como são geridas e implementadas nas realidades sociais existentes no Brasil, e isso fica em evidência quando se compara todo o avanço na construção de políticas públicas durante o governo de Lula e Dilma com todas as tentativas de retrocessos que tiveram início já no governo de Temer e se perpetuaram no governo Bolsonaro.

Apesar do reconhecimento da importância da Constituição Federal e de todas as políticas públicas de combate ao racismo promulgadas entre os anos de 2003 e 2014, é preciso atentar-se para o fato de que políticas públicas devem ser acompanhadas de ações articuladas e estruturas sólidas que considerem os desafios e as realidades de implementação. Compreender estes fatores são essenciais para que seja possível visualizar melhor os desafios ainda encontrados nas escolas no que se refere a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 e vislumbrar caminhos possíveis para que as mesmas possam cumprir o papel de inserir na escola a discussão das relações étnico-raciais brasileiras.

CAPÍTULO 2:

Racismo na escola, formação e práticas de professores da educação pública para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

No Brasil, o processo de implementação de políticas antirracistas é relativamente novo, tendo em vista todo o percurso histórico de negligência e negação dessas desigualdades. Deve-se levar em consideração que são mais de 130 anos desde a abolição da escravatura, que aconteceu em 1888, e pouco mais de 30 anos que o país vem efetivamente buscando implementar políticas públicas com o objetivo de diminuir as desigualdades raciais existentes. Ter dimensão do processo e luta para implementação de inúmeras políticas públicas com foco nas desigualdades raciais, que foram trazidas no capítulo anterior, nos informa sobre as características de complexidade e morosidade do fenômeno, e de sua dependência de diversos fatores para além das formalizações, como por exemplo, do perfil dos gestores.

Com isso, este capítulo foi construído para abordar com mais profundidade a implementação das políticas públicas na educação básica, fazendo discussão sobre a presença do racismo na escola, bem como a necessidade de criação de estratégias para a implementação do ensino numa perspectiva antirracista, como prever as leis 10.639/03 e 11.645/08, leis que promulgam a obrigatoriedade do ensino da história afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras, observando as maneiras como as leis supracitadas vem sendo implementadas nas escolas e se vislumbram uma perspectiva de ensino antirracista.

Destaca-se que o Ministério da Educação - MEC (2004) ao apresentar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, reconhece que o Brasil ao longo de sua história estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente que negou a escola a milhões de brasileiros ou não oportunizou que muitos continuassem nela. Enfoca também o papel da escola na formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as

características próprias das minorias, ampliando a cidadania do seu povo.

O reconhecimento de que por muito tempo o Estado foi negligente diante das desigualdades sofridas pelas minorias étnico-raciais, é um avanço importante na luta para se ter escolas mais inclusivas, que respeitem e atendam as diferenças que as compõem, e que são reflexos de todo o processo histórico que constituiu o Brasil como um país formado por distintos povos (africanos, indígenas, europeus, asiáticos).

A escola tem uma função muito importante no resgate e na valorização da história e cultura dos povos que marcam o Brasil enquanto um país diverso, e é também um espaço privilegiado para questionar a simplificação e a romantização do Brasil enquanto um país onde se tem estabelecidas relações harmônicas entre os seus povos e onde supostamente o racismo não se apresenta enquanto estrutura que se perpetua nas desigualdades. Esse processo de disseminação do mito de democracia racial já foi questionado no Brasil, inclusive em âmbito educacional (Munanga, 2005), porém, os resquícios da negação do racismo, decorrente desse discurso de democracia, ainda pode ser persistente no ambiente escolar. Cavalleiro (2012) fala que “nas escolas o racismo pode se expressar de múltiplas formas: negação das tradições africanas e afro-brasileiras, dos costumes, negação da nossa filosofia de vida, de nossa posição no mundo ... da nossa humanidade” (Cavalleiro, 2012 p.7).

É pensando no papel da escola, enquanto instituição com grande potencial de gerir a relação entre diversos grupos étnico-raciais, que muitas políticas públicas foram pensadas, principalmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, para tornar a escola um ambiente mais democrático que respeite e valorize a história dos diversos povos, destacando-se as leis 10.639/03 e 11/645/08. Porém, é necessário examinar as maneiras como estas leis vêm sendo implementadas nas escolas. Nas diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana fica evidenciado que o sucesso de políticas públicas com perspectiva racial no Brasil depende de

muitos fatores:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros dependem necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico- raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (MEC, 2004, p.13).

Sendo assim, atualmente a escola se localiza em um lugar de grandes potencialidades na contribuição para a promoção da igualdade racial, bem como em um lugar de desafio e de descoberta de caminhos possíveis na construção de uma sociedade que de fato respeite e acolha as diferenças étnico-raciais aqui existentes.

2.1 Racismo na escola

Pesquisas mostram que por mais que tenham se intensificado os debates sobre a necessidade de uma educação antirracista e a promulgação da lei 10.639/03, o racismo ainda é uma realidade nas escolas brasileiras. Por exemplo, no estudo de Moreira-Primo e França (2020b), os autores apresentam relatos de crianças negras sobre experiências de racismo na escola, evidenciando que esta ainda é uma realidade e pode ser bastante dolorosa e danosa à saúde emocional, psicológica, e física dessas crianças. Ademais, ressalta-se que o ensino voltado às relações étnico-raciais não acontece, ou ocorre de maneira superficial, apenas em datas comemorativas; estima-se que seja uma prática contínua que possa viabilizar a diminuição dos conflitos raciais presentes no ambiente escolar e proporcionar uma educação que contribua para a formação de indivíduos capazes de identificar o racismo, resistir e construir outra realidade em benefício da justiça racial (Moreira-Primo & França, 2020b).

Em estudo etnográfico, Cruz (2014) investigou as interseções entre as expressões da discriminação racial, as concepções de masculinidade e feminilidade e o pertencimento de sexo entre crianças. Os resultados referente às questões raciais mostram que as crianças relatam viver experiências de racismo na escola, principalmente por conta do cabelo crespo, e que há uma tentativa de branqueamento, pois muitas das crianças, quando questionadas sobre seu pertencimento racial, se autodeclararam morenas e café com leite. A autora também relata que chegou a presenciar xingamentos e insultos entre crianças.

Além da manifestação de racismo entre os alunos, nos pátios, nas salas, nas representações dos livros didáticos, o racismo também pode estar entranhado no imaginário dos próprios professores e se manifestar de maneira bastante sutil, dificultando inclusive, que seja uma expressão onde os próprios alunos tenham a capacidade de entender e mensurar o episódio ou situações recorrentes, enquanto racismo. Gonçalves e Muller (2011), apresentam alguns resultados decorrentes do trabalho de dissertação realizado na cidade de Cuiabá, onde as escolas tinham como característica ter alunos negros que apresentavam o pior desempenho escolar. O desempenho dos alunos era classificado pelos professores entre “fraco” e “bom”. Majoritariamente, eram os alunos negros que eram classificados como “fracos” e quando eram os brancos, o tratamento dispensado aos mesmos era diferenciado, pois os professores percebiam esse desempenho como algo passageiro e motivado por situações específicas. Quanto aos alunos negros, os professores não acreditavam que haveria solução para o problema, independentemente dos seus esforços para fazer com que esses alunos conseguissem aprender.

Ainda sobre o tratamento diferenciado de professores com alunos brancos e negros, França (2017) apresenta resultados de uma pesquisa realizada com professores, na qual foi apresentada uma redação que supostamente teria sido escrita por um aluno negro ou aluno branco. A redação era acompanhada de uma foto da criança (branca ou negra). Ao final do estudo foi constatado que mesmo tratando-se da mesma redação, a atribuição de notas foi inferior aos

alunos negros, bem como os critérios de avaliação diferiram para os dois grupos. Aos alunos brancos, os critérios de avaliação estavam associados a aspectos que diziam mais sobre inteligência e capacidade de pensar, aos negros, estavam mais ligados ao esforço e a caligrafia.

Estes estudos evidenciam que o racismo ainda é um fenômeno que se manifesta e é reproduzido pela escola, de distintas formas, seja na relação entre alunos, seja na relação professor/aluno, o que denota que as escolas ainda não estão preparadas para lidar com questões cotidianas de racismo e com o seu enfrentamento. Neste sentido, o estudo de Carvalho (2020) investigou sobre as atribuições da escola no enfrentamento ao racismo, considerando a comunidade escolar como um todo (professores, alunos, pais), bem como verificou a frequência com que os professores, pais e alunos percebem a manifestação do racismo na escola, e se já presenciaram alguma situação semelhante. Os resultados mostraram que a maioria dos participantes, principalmente os professores, relatam que a presença de episódios racistas ainda é algo bastante comum na escola. Isso aparece também na fala dos alunos, que relatam xingamentos, apelidos pejorativos e supostas brincadeiras por conta da cor. No que se refere a intervenção por parte da escola, poucos participantes, principalmente os alunos, acreditavam que ela pudesse se dar de maneira efetiva.

Outro resultado encontrado por Carvalho (2020) refere-se a atribuição de responsabilidade aos pais e a direção escolar pelo enfrentamento ao racismo. Uma hipótese para este resultado, além da ideia comumente concebida de que os pais são responsáveis pela transmissão de valores aos seus filhos, seria o fato dos pais serem membros que não tem uma participação tão presente no dia a dia escolar, fato que pode facilitar a desresponsabilização dos membros mais diretamente ligados à escola (alunos, professores e gestão). Já os pais, acreditam que essa é em grande parte uma atribuição da escola. Fica evidenciado no estudo que todos os participantes percebem a importância da escola realizar um trabalho que atenda-se às questões do racismo e que busque fazer intervenções mais efetivas em casos de episódios racistas.

Gomes (2005) também estudou a responsabilização e verificou que muitas das vezes os educadores não acreditam que essa seria uma tarefa do sistema educacional, mas que a escola estaria basicamente atrelada ao papel de transmitir conteúdo. Essa ideia também aparece no estudo de Carvalho (2020), quando levantada a hipótese de que um dos fatores associados à desresponsabilização dos professores frente a temática seria a ideia de que a transmissão de valores seria uma tarefa da família e não da escola. Nesta mesma direção, o estudo de Santos (2014), mostra que os professores distanciam-se da atribuição de responsabilidade por mudar o quadro do racismo nas escolas, designando essa responsabilidade à autoridades, órgãos e grupos que, hierarquicamente, estão ligados ao sistema educacional, como por exemplo, o Ministério da Educação. Já Santos et al. (2020) verificam que, além da responsabilidade, a falta de preparo e formação dos professores também dificulta o combate do racismo nas escolas.

Com o objetivo de investigar o impacto do racismo na escola e a falta de intervenção da escola diante de episódios de racismo sofridos pelos alunos, Jesus (2018), analisa falas de jovens do estado de São Paulo, com idades entre 15 e 17 anos, que estavam fora da escola e observa que o silenciamento acerca do racismo, também pode interferir direta ou indiretamente, nos índices de reprovação e evasão de alunos negros. Os jovens participantes da pesquisa relatam episódios de preconceito que vivenciaram na escola, principalmente por meio de xingamentos e supostas brincadeiras, no entanto, ao serem questionados sobre a intervenção dos professores diante desses episódios, alguns relatam que professores e diretores ficavam indiferentes a respeito da situação, como é possível perceber na fala de um participante que segue: *“Eles fingem que não vê, pelo menos na minha escola eles chegam e passam a lição, sentam e ficam lá, então eu vejo eles da mesma forma, eu acho que eles pensam desse jeito, tudo que acontece na sala não faz a menor diferença pra eles”*. Esta fala, representa a falta de responsabilização e de preparo da escola diante da importância e da necessidade de trabalhar com a temática das questões étnico- raciais, posta em lei, quanto evidencia a negligência diante de episódio de racismo, fato que pode impactar ainda mais no sofrimento do aluno.

2.2 Educação para as relações étnico raciais: Implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08

Ao falar sobre o ensino e aprendizagem das africanidades, Silva (2005) defende a necessidade dos educadores combaterem seus próprios preconceitos e gestos de discriminação enraizados em suas personalidades, que organizem seus planos de trabalho e atividades com seus alunos que possam ser aprendidas pela ação, pelo ato de aprender e pela construção de experiências, “Dizendo de outra maneira, aprende-se realmente o que se vive, e muito pouco sobre o que se ouve falar” (Silva, 2005, p. 161).

Para Silva (2005) o ensino das africanidades brasileiras constitui um campo de estudo que pode se dar a partir da organização de disciplinas curriculares, programas de estudos que abrangem diferentes disciplinas, ou, como áreas de investigações. Porém, em qualquer caso, diz respeito à inter-relação entre áreas distintas do conhecimento que toma como perspectiva a cultura e a história dos povos africanos, seus descendentes nas Américas, bem como em outros continentes. Estes aspectos falam sobre a importância de articulação das escolas frente a temática das relações étnico-raciais, compreendendo que é um processo complexo cuja prática deve acontecer cotidianamente.

Para Munanga (2005), quando a escola implementa em seu cotidiano o ensino da história da África e dos afro-brasileiros, previsto como ensino obrigatório pela Lei 10.639/2003, permite aos alunos negros o reconhecimento e a valorização, tanto subjetiva quanto simbólica de sua identidade e de sua importância na formação da sociedade brasileira, reconhecendo de fato a dívida histórica de negação e exclusão dos negros, perpetuadas até os dias atuais. Enfatiza também que a relevância desse ensino está para além do negro, é algo que diz respeito a toda a sociedade, uma vez que esta, se constrói a partir de bases ideológicas racistas que pertencem a todos. Salienta ainda que o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira deve ser para todos, independentemente de ser negro ou não, é importante que os educadores pensem suas

práticas para que também possam proporcionar reflexão aos alunos brancos sobre seus papéis na construção de uma sociedade mais pautada no respeito a diversidade étnico-racial.

Ater-se a maneira como as escolas têm trabalhado com a temáticas das relações étnico-raciais, é falar sobre a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Estas leis reconhecem formalmente a função escola enquanto importante intermediadora na construção de relações étnico-raciais que garantam direitos e igualdade de oportunidade.

Muito embora pareçam ser leis diferentes, na prática, tornam-se uma única lei que regulamenta o ensino da história afro-brasileira e indígena no ensino básico do país. Poderia ser mencionada aqui, apenas a Lei 11.645.08, que já estaria sendo abarcada tanto a temática afro-brasileira, quanto indígena. Entretanto, considera-se que a lei 10.639/03 é um marco muito importante da luta por uma educação mais diversa, que respeite e reconheça que a identidade brasileira, que por muito tempo foi definida, de maneira simplificada, como miscigenada, reconheça de fato a história e a importância dos seus distintos povos, principalmente das minorias raciais, a exemplo dos negros e indígenas brasileiros.

O papel das leis 10.639/03 e 11.645/05 é inquestionável e apontado por estudiosos, (Cavalleiro, 2005; Gomes & Jesus, 2013; Munanga, 2005; Santos, França & Moreira-Primo, 2020) como uma das principais políticas afirmativas com potencial para transformar a maneira como as relações étnico-raciais são estabelecidas no Brasil. A promulgação da lei 10.639/03 simboliza um avanço no que se refere a efetivação de direitos educacionais, bem como reconhece necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar, o que requer que essa política considere a maneira como as relações sociais se estabelecem no contexto escolar, pensando no currículo, na formação dos professores e nas suas práticas pedagógicas (Gomes & Jesus, 2013).

Levando em consideração que distintos contextos e fatores podem influenciar na implementação de uma política pública, Perez (2010), salienta que as políticas que se voltam

para a educação precisam levar em consideração determinantes externos, relações dinâmicas entre os diferentes recursos de apoio e as características sociais, culturais e econômicas dos atores envolvidos. Para Fonseca (2015), além de reconhecer que é insuficiente e ineficaz tentar combater o racismo sem questionar sua forma indireta presente na burocracia e na implementação das políticas públicas, é necessário ater-se a efetivação de fato de políticas de combate ao racismo, caso contrário o estado pode continuar negligenciando as desigualdades sociais, porém amparando-se nas políticas formais de combate ao racismo.

Por isso, é importante problematizar a maneira como as leis 10.639/03 e 11.645/08 vem sendo trabalhadas nas escolas e os desafios ainda enfrentados para que haja um trabalho contínuo e eficiente com capacidade de impactar na maneira como as relações étnico-raciais são socialmente estabelecidas.

Nesta perspectiva, Gomes e Jesus (2013) apresentam resultados de um estudo realizado em alguns estados brasileiros, apoiado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), em parceria com a Representação da UNESCO no Brasil e coordenada pelo Programa de Ações Afirmativas na UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. O objetivo do estudo foi identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas pelas escolas dessas redes para a implementação da lei 10.639/03, que na época já tinha dez anos de promulgação, no entanto, pouco se sabia sobre a implementação e o enraizamento da lei nas escolas, fato, que segundo os autores, dificulta o seu andamento.

As escolas participantes desse estudo referido, foram acessadas através das secretarias estaduais e municipais de educação, além dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB's) e escolas premiadas pelo Prêmio Educar para a Igualdade Racial do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT). Ressalta-se que as escolas participantes do estudo foram indicadas e selecionadas por ter como característica o histórico de já implantar o

ensino na perspectiva da lei 10.639/03. O estudo se deu através de observações dos pesquisadores na escola, e de entrevistas realizadas com diversos membros escolares.

Os resultados revelaram aspectos importantes a respeito da implementação da lei. Dentre os aspectos verificados no estudo descrito por Gomes e Jesus (2013), destaca-se: escolas que buscam um contexto mais afirmativo e democrático de gestão, tem práticas de implementação da lei mais enraizadas; mesmo em escolas onde há projetos sendo desenvolvidos, há professores que desconhecem a lei 10.639/03 e todo o seu processo histórico, ou mesmo, professores que mesmo conhecendo a lei ainda apresentam resistência, entendendo-a de maneira muito simplista como uma lei exclusivamente voltada para os negros; Escolas onde o mito da democracia racial aparece nos discursos coletados através das entrevistas, apresentam práticas de implementação da lei mais individualizadas; as práticas mais continuadas estão estreitamente relacionadas com características da gestão escolar e do corpo docente, além da formação continuada dos professores e da inserção da temática no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Já o desinteresse pelas questões étnico-raciais, percebido em algumas escolas, tem ligação com formas autoritárias de gestão, descompromisso com o público, desestímulo à carreira docente e visões políticas conservadoras; o conhecimento dos docentes sobre as relações étnico-raciais e sobre História da África ainda são superficiais e cheios de estereótipos; as datas comemorativas ainda costumam ser o recurso para que os docentes realizem projetos interdisciplinares e trabalhos coletivos voltados para a Lei 10.639/2003; por fim, destaca-se a importância das secretarias de educação, junto à gestão da escola, na viabilização de formação continuada de professores para o trabalho condizente com as diretrizes da lei 10.639/03.

Ainda sobre os avanços de implementação da lei 10.639/03, Campos (2018) realizou um estudo em três cidades brasileiras, duas no sul da Bahia (Vitória da Conquista e Porto Seguro), uma em São Paulo, na cidade de São Carlos. Este estudo foi realizado por meio de análise de

documentos, entrevistas e aplicação de questionários com docentes e representantes das Secretarias Municipais de Educação desses municípios. Vale destacar que as escolas foram indicadas pelas Secretarias Municipais de Educação das respectivas cidades por já terem um histórico de realização de atividades com base na lei 10.639/03. Os níveis de ensino das escolas foram os seguintes: Em Vitória da Conquista/BA uma escola de Ensino Fundamental I e uma de Ensino Fundamental II. Em Porto Seguro/BA, as duas escolas de Ensino Fundamental II e, em São Carlos/SP, as duas escolas municipais de Ensino Fundamental I. A área de formação dos participantes era diversa.

A apresentação dos resultados deste estudo de Campos (2018) foi dividida por cidade e norteadas a partir de cinco eixos: racismo na escola; o papel da prefeitura; o papel das universidades; motivação pessoal; a identidade negra no contexto escolar.

O estudo mostra que em Vitória da Conquista, na Bahia, nos primeiros anos posteriores à promulgação da lei 10.639/03, houve um movimento muito grande de implementação, inclusive a criação de um Núcleo de Diversidade Étnico-Racial entre os anos 2005 e 2006, sendo recorrente que a Secretaria Municipal de Educação buscasse estabelecer diálogos com pesquisadores da região que trabalhava com a temática, para que pudesse acontecer eventos formativos de docentes. O Município também implantou em suas escolas a disciplina História e Cultura Africana e Afro-brasileira, bem como tinha uma busca constante para melhor compreensão da lei e de instrumentos para melhor aplicá-la.

No entanto, o estudo também mostra que com o tempo, o cenário de implementação da lei 10.639/03 foi mudando, e a implicação da educação municipal foi ficando cada vez menor, sendo percebido por meio do relato dos participantes, que isso pode ter sido impactado por mudanças estruturais, como a troca de prefeito, troca de coordenadores e falta de implicação do município no que se refere a preparação dos professores. Segundo os relatos que o estudo apresenta, é muito importante que os professores recebam formação continuada, quando isso

deixou de acontecer em Vitória da Conquista, houve um decréscimo no trabalho desenvolvido nas escolas, que passou a ser realizado apenas quando alguns professores tinham um interesse particular pela temática.

O contexto de implementação da Lei 10.639/11 em Porto Seguro, na Bahia, trazido por Campos (2018), mostra que, logo após a promulgação da Lei 10.639/03 houve também uma implicação grande do município, principalmente por ser pressionado pelo movimento negro, para que o ensino previsto pela lei fosse realidade das escolas municipais. Neste sentido, foi criado o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial e disciplina específica para trabalhar com o conteúdo. São feitas algumas descrições de atividades que envolvem não apenas a escola, mas também a comunidade. Ficou evidenciado que também há um empenho no ensino da história indígena, que veio acontecer após a promulgação da Lei 11.645/08. Todavia, aparece também em relato apresentado no estudo que, a partir de 2016, o debate a respeito da temática na educação do município caiu bastante, e também o foco na formação dos professores. Sendo citado ainda a falta de materiais específicos para trabalhar com a temática, sendo necessário que muitas vezes os professores precisem recorrer a internet para fazer essa busca.

No município de São Carlos, em São Paulo, Campos (2018) verificou que há um movimento educacional que busca implementar a lei 10.639/03, investindo em parcerias com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para formar seus professores, e também se implicou na elaboração de materiais de apoio para trabalhar com a temática. Porém, há períodos em que as atividades diminuem significativamente. Alguns dos relatos remetem a mudança de governo como um marcador importante na implementação da lei 10.639/03, e quando não há a nível municipal ações mais estruturadas, o trabalho se dá por meio de ações pontuais por professores que se interessam pela temática.

O estudo de Campos (2018) ilustra os diversos desafios para se implementar de maneira eficaz e continuada o ensino da história afro-brasileira nas escolas públicas do Brasil. Entre os

desafios está a necessidade de formação continuada de professores, e um planejamento estruturado a nível de escola e das secretarias municipais enquanto órgãos intermediários e organizadores de ferramentas essenciais a essa implementação.

Matos (2020) realizou um estudo de revisão integrativa para averiguar a forma como a implementação da Lei 10.639/2003 está ocorrendo nas escolas, identificar possíveis entraves que implicam na efetivação da lei, e se os professores e alunos acham importante o ensino dos conteúdos previstos na referida lei. Os resultados apontaram que algumas escolas têm buscado inserir os saberes afro-brasileiros no cotidiano escolar, principalmente no Projeto Político Pedagógico. De maneira geral, o estudo de Matos (2020) demonstra avanços no que se refere às mudanças no currículos das escolas para a inclusão da história indígena e afro-brasileira, porém são verificados os entraves no que se refere a execução do que está posto na legislação, principalmente devido a falta de preparação desses professores, a disseminação da ideia de democracia racial, o que pode fazer com que os professores não compreendam a importância de haver uma legislação específica para tratar a temáticas das relações étnico-raciais na escola, ou mesmo, que desconheçam essa legislação. Corroborando com a afirmação de Silva (2016), a ausência de formação específica dos professores e de direcionamento pedagógico, produz um trabalho fragmentado e sem ações coordenadas a nível de escola.

Pensando na importância de conhecer melhor sobre as práticas escolares, Arruda (2013) realizou uma pesquisa para investigar a implementação da lei 10.639/03 em algumas escolas de ensino médio da rede estadual de educação de São Paulo. Participaram da pesquisa profissionais de uma diretoria de ensino e alguns professores de disciplinas diversas de escolas que são abrangidas pela mesma diretoria de ensino. Os resultados mostraram ainda haver algumas limitações nesse processo de implementação que estão associados a falta de formação adequada dos professores. Os profissionais da diretoria de ensino relatam haver uma grande preocupação com a formação dos professores e realização de alguns projetos com o objetivo de

preparar melhor os professores e subsidiar projetos nas escolas, porém, apresentam algumas falas sobre certa limitação de alguns professores em compreender que o ensino da temática das relações étnico-raciais não se limitava apenas a disciplina de história, desconhecimento mais aprofundado da lei, bem como dificuldade de alguns membros da escola em perceber o papel da escola nesse processo de construção de novos significados étnico-raciais.

A pesquisa de Arruda (2013) evidenciou, em conformidade com estudos já descritos nesta revisão, o desconhecimento de alguns professores quanto à lei 10.639/03 e de sua importância para a escola, sendo inclusive questionada a necessidade de ser obrigatória. A pesquisa mostra também que, quando o professor conhece mais sobre todo o processo histórico das minorias raciais e compreende a partir de então, as desigualdades ainda existentes, ele conhece melhor sobre a lei 10.639/03 e a importância dela para o contexto escolar. Quanto a formação, os professores apresentaram falas que evidenciam que a participação em eventos formativos a respeito das relações étnico-raciais e da lei 10.639/03 acontecia de maneira pontual e em eventos isolados, que muitas vezes eram organizados por outras instituições, como por exemplo, militância partidária.

Considerando as práticas pedagógicas de professoras quanto a temática afro-brasileira no ensino de história, Silva (2018) realiza um estudo em uma escola de anos iniciais, do interior de Campina Grande, na Paraíba. A autora verifica que as professoras participantes da pesquisa relatam a presença do racismo na escola, porém, suas intervenções se dão por conta própria, sem que haja devida formação que possa dar suporte e segurança no momento interventivo. Além de intervenções mais imediatas frente a alguns episódios de racismo, havia também outras intervenções em momentos pontuais, com realização de eventos, uso de cartazes e apresentações artísticas. Neste caso, é necessário pensar que por mais que haja boa intenção por parte dos professores e o reconhecimento de que a temática das relações étnico-raciais é essencial na escola, um professor que não tem conhecimento sobre a temática, pode acabar

reproduzindo em suas atividades e intervenções, os estereótipos comumente atribuídos aos grupos minoritários, ou fazendo discussões rasas que podem surtir em pouca ou nenhuma mudança (Cavalleiro, 2005; Munanga, 2005).

Coelho e Coelho (2018) referem que parte significativa das investigações a respeito do trabalho nas escolas com a lei 10.639/03, verificam que os objetivos da legislação são sumariamente abordados em momentos como a Semana da Consciência Negra, sem o estabelecimento de relações efetivas com o saber cotidianamente trabalhado em sala de aula, o que pode acabar reforçando apenas alguns aspectos isolados e muitas vezes folclóricos da cultura afro-brasileira.

Munanga (2005) salienta que é necessário travar várias batalhas de enfrentamento, sendo de fundamental importância transformar os professores em agentes capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira que não se efetivará enquanto houver a distribuição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira.

2.3 Ensino numa perspectiva antirracista por professores: formação e prática

Para Solidade e Marques (2013), mesmo com programas que se voltem para os debates das questões raciais nas escolas, é necessário uma massificação das ações que englobem a formação continuada dos professores, pois, estes não estão saindo das universidades preparados para atuar satisfatoriamente no que diz respeito à diversidade no ambiente escolar. Observa-se que, por mais que haja o reconhecimento da importância das legislações que buscam o reparo da dívida histórica que se tem com as minorias étnicas no Brasil, as leis por si só não dão conta de causar mudanças estruturais, sendo necessário ações concretas que viabilizem o que está posta em lei. Neste sentido, é consensual que a formação de professores para trabalhar com as leis 10.639/03 e 11.645/08 é condição imprescindível.

Neste mesmo sentido, Santos et al. (2018) argumentam que a falta de conhecimento teórico específico e epistemológico sobre a história afro-brasileira e as relações étnico-raciais, é um dos pontos que impedem que a lei 10.639/03 avance para além de intervenções pontuais. Um trabalho mais efetivo e transversal só seria possível através da formação de professores e demais membros da escola. Porém, essa ideia de transversalidade não pode ser confundida com apenas a mera menção da temática, mas que de fato todos os professores e demais membros da escola estejam preparados para trabalhar com a temática de maneira aprofundada.

Munanga (2005) ressalta que a qualidade do ensino da temática das relações étnico-raciais está diretamente ligada à formação dos professores, fato também apontado pelo estudo Campos (2018), que evidencia que a formação dos professores é um medidor importante na implementação ou não da lei 10.639/03. Há outros estudos nessa mesma direção, que mostram que a formação de professores para trabalhar com a temática das relações étnico-raciais no Brasil ainda é algo muito necessário, porém ainda bastante incipiente.

Neste sentido, estudo realizado Ligeiro e Brito (2021) realizou entrevista com sete professores de sociologia do ensino médio, na cidade de Belo Horizonte, com o objetivo de compreender a respeito da formação e das práticas pedagógicas no que se refere à educação das relações étnico-raciais. Todos os entrevistados eram formados em Universidades Federais, e nenhum deles teve formação na graduação sobre a lei 10.639/03. O conhecimento a respeito da lei se deu por interesse pessoal, principalmente através da internet ou por aproximação a pessoas que tinham interesse pela temática. Os professores não mencionaram nenhum tipo de formação ou orientação, dentro ou fora das universidades, que norteassem suas práticas.

Para além do conhecimento a respeito da lei 10.639/03, o estudo de Dias e Cecatto (2015), com professores de história de uma escola estadual no interior do Rio Grande do Norte, buscou compreender a apropriação da lei pelos professores. Verificou-se que, embora os professores conhecessem a legislação em si, os mesmos mencionavam principalmente a questão

da obrigatoriedade de sua aplicação na escola e do seu papel formal. A respeito das atividades realizadas no trabalho com a temática, alguns relataram utilizar o conteúdo proposto no livro didático, bem como a valorização das diferenças. Os professores do estudo também relataram não terem recebido formação específica para o trabalho com a lei.

Considerando-se a formação de professores e sua compreensão sobre a importância do próprio trabalho na diminuição do racismo, e na construção de uma nova realidade que respeite toda a diversidade étnico-racial; observa-se que a maneira como os professores se apropriam e transmitem as mensagens sobre diversidade étnico-racial, têm impacto direto na forma como os alunos internalizam e dão significado ao assunto. Estudos internacionais, como o de Johnson e Aboud (2017), avaliaram atitudes anti-preconceito em crianças a partir de contação de histórias infantis com personagens inter-raciais. Os autores consideram o método efetivo no contato inter-racial. O estudo demonstrou também que se as crianças percebem a mensagem do comunicador como superficial, por exemplo, o adulto diz que os negros são legais, mas está apenas dizendo o que os livros dizem, não o que ela pensa; então a comunicação não será convincente. Por isso, é importante ponderar como as práticas educativas, no Brasil, estão sendo realizadas, mesmo reconhecendo os avanços decorrentes da implantação das leis 10.639/03 e 11.645/08 que regulamenta a obrigatoriedade do ensino da história da África, afro-brasileira e indígena nas escolas.

Neste sentido, Munanga (2005) afirma ainda que, apesar da lógica e da razão serem importantes nos processos formativos e informativos na escola, os educadores precisam reconhecer que elas não modificam por si só o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade, sendo necessário descobrir técnicas capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações que são estabelecidas cotidianamente.

Souza et al. (2013), em pesquisa realizada em escolas públicas de alguns estados

nordestinos, com o objetivo de conhecer quais eram as práticas de implementação da lei 10639/03, também chamam atenção para o cuidado com essa implementação, compreendendo que não diz respeito apenas ao fazer, mas como se faz. Elas fazem um levantamento em escolas desses Estados, para verificar como tem acontecido o trabalho com a temática das relações étnico-raciais, citam como e quais atividades são realizadas, os desafios ainda existentes e como isso tem repercutido no cotidiano da escola. As autoras salientam o fato de que em muitas escolas ainda são realizadas atividades isoladas para trabalhar a história dos negros no Brasil, desvinculadas das atividades curriculares, sem a participação de toda comunidade escolar e sem devida reflexão que possibilite a construção de novos significados e de fortalecimento da autoestima dos estudantes negros.

Pesquisas nesse sentido são essenciais para se ter dimensão de como o ensino numa perspectiva de combate e enfrentamento ao racismo tem acontecido nas escolas. Essa compreensão é essencial para a construção de ações mais efetivas, que levem em consideração os contextos e particularidades das escolas e questionem as formas como esse ensino tem sido implementado e os resultados obtidos (Gomes & Jesus, 2013; Santos & França, 2021).

Considerações finais

Este capítulo objetivou discutir a presença do racismo na escola e o seu potencial formador na construção de novas realidades que se pautem no respeito à diversidade étnico-racial, considerando os aspectos colocados pelas leis 10.639/03 e 11.645/08.

A literatura mostra que o racismo na escola ainda se manifesta de distintas maneiras: na relação professor-aluno; nos materiais didáticos inapropriados que acabam por reforçar estereótipos contra as minorias étnico-raciais; no silêncio dos professores diante da temática e da presença do racismo na escola; na perpetuação de um modelo de ensino que tem suas bases eurocêntricas que discrimina e anula a existência dos povos afro-brasileiros e indígenas do país.

Apesar do reconhecimento de que essas leis são de extrema importância para que de fato haja uma educação que inclua todos os povos e que produza a diminuição de desigualdades existentes no Brasil, percebe-se que são muitos os desafios para que estas leis atinjam os seus objetivos: falta de planejamento das escolas e inserção da temática no Projeto Político Pedagógico; falta de ações mais articuladas e práticas mais continuadas partindo das secretarias de educação para que as leis sofram tanta interferências com a mudança de gestão; falta de compreensão dos membros da escola de que a escola é um ambiente propício e importante para se discutir sobre relações étnico-raciais; por fim, falta de formação de professores, que é apresentado em muitos estudos como um dos principais fatores que dificultam a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08.

No que se refere a formação de professores, percebe-se que não há uma estrutura que organize essa formação, então, esse é um problema que começa ainda nas universidades onde esses professores estão sendo formados, e se estende por todo o percurso de atuação, negligenciando assim a necessidade de formação inicial e continuada desses professores, que acaba por refletir em um trabalho bastante superficial diante da temática das relações étnico-raciais, ou mesmo inexistente.

Este capítulo possibilita a visualização de uma visão mais geral sobre a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 e os desafios ainda encontrados no que se refere ao ensino numa perspectiva de combate e enfrentamento ao racismo. A discussão apresentada reforça a importância que as leis têm no combate das desigualdades sociais existentes no Brasil em decorrência do racismo, bem como na valorização histórica e cultural de povos que são formadores da construção e identidade do país.

CAPÍTULO 3:

Aspectos metodológicos

3. 1 Objetivos

a) Objetivo Geral

- Compreender o cenário de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas públicas brasileiras, e sua relação com o ensino das diferenças étnico-raciais, com o combate ao preconceito e discriminação por professores

b) objetivos específicos

- Averiguar as práticas dos professores no que tange a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08: Como é abordado os conteúdos das referidas leis em sala de aula e em quais momentos esse ensino se efetiva;
- Identificar como e de quem os professores recebem as orientações para trabalhar com as temáticas propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08;
- Verificar o grau de satisfação de professores no que concerne às orientações recebidas relativamente à aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08;
- Identificar o quanto os professores se sentem preparados para o trabalho com as referidas leis, e o quanto acham importante ter formação específica para a realização desse trabalho;
- Verificar os avanços percebidos pelos professores quanto a aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08, bem como os desafios ainda encontrados.
- Analisar os objetivos de ambas as leis na perspectiva dos professores e se estes são alcançados em sua prática.

3.2 Participantes

Participaram deste estudo 130 professores que trabalham na educação básica pública brasileira, sendo da Bahia o maior número de respondentes (60,8%), seguido de Sergipe (36,2) (47), Pernambuco 1,5% (2), Alagoas 0,8% (1) e Rio de Janeiro 0,8% (1). Destes, 56,9% (74) atuam na rede estadual de educação e 43,1% (56) na rede municipal de educação. Quanto ao nível de ensino, 62,3% (81) são professores do ensino fundamental (que vai do fundamental I ao fundamental maior); 33,8% (44) do ensino médio, e 3,8% (5) da Educação de Jovens e Adultos- EJA.

As informações sobre atuação dos professores apresentaram uma variabilidade grande, as quais foram agrupadas de acordo com as áreas de conhecimento que estão postas na BNCC, que são as seguintes: Linguagens e suas Tecnologias (Português, Artes, Educação Física, Língua Inglesa); Matemática e suas Tecnologias (Matemática); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química); Ciências Humanas e Sociais (Filosofia, Geografia, História, Sociologia). A partir deste agrupamento, obteve-se os seguintes resultados: Polivalente 25,2% (32); Linguagens e suas Tecnologias 29,1% (37); Matemática e suas Tecnologias 7,9% (10); Ciências da Natureza e suas Tecnologias 11,0% (14); Ciências Humanas e Sociais 23,6% (30); Gestão 3,1% (4).

Quanto à escolaridade dos professores, 40,0% (52) possuíam especialização; 36,9% (48) nível superior completo; 20,0% (26) mestrado; 2,3 (3) doutorado; 0,8% (1) ensino médio. As áreas de formação desses professores foram agrupadas de acordo com as grandes áreas do conhecimento do CNPq. Dentre essas áreas, aplica-se a este trabalho, de acordo com a formação declarada pelos professores, as seguintes áreas: Ciências Exatas e da Terra (Matemática, Física, Química); Ciências Biológicas (Biologia); Ciências da Saúde (Educação Física); Ciências Humanas (Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Pedagogia); Linguística, Letras e Artes (Letras, Artes). Através deste agrupamento, a formação dos professores se apresentaram da

seguinte forma: Ciências Exatas e da Terra 13,2% (17); Ciências Biológicas 4,7 (6); Ciências Humanas 61,2% (79); Ciências da Saúde 3,1% (4); Linguística, Letras e Artes 17,1% (22); Magistério 0,8% (1). O tempo de formação dos professores variou de 1 a 42 anos ($M=14,38$, $DP= 7,9$). O tempo que os professores lecionam teve variação de 1 a 41 anos ($M= 15,65$, $DP= 8,25$). Quanto ao número de escolas em que os professores trabalham, variou de 1 a 5 ($M=1,38$, $DP= 0,7$).

As idades dos participantes variaram entre 20 e 64 anos ($M =42,27$, $DP= 9,09$). No que se refere a auto identificação da pertença racial, foi utilizado neste estudo, as categorias utilizadas pelo IBGE, onde 16,9% (22) eram brancos; 49,2% (64) pardos; 30,8% (40) pretos; 1,5% (2) amarelo; 1,5% (2) indígena. A junção dos pretos e pardos que corresponde a categoria “negros”, somaram 80,0% (104). No que se refere ao gênero dos participantes, 78,5% (102) eram do sexo feminino; 21,5% (28) do sexo masculino. Apesar de ter sido apresentado no questionário a opção “outro”, nenhuma outra identidade de gênero foi mencionada.

3.4 Instrumentos

Trata-se de um questionário online, disponibilizado aos professores através do Google Forms por meio de link de acesso. O questionário se dividiu em oito blocos, apresentando questões abertas e fechadas. O bloco 1 tratou da apresentação da pesquisa e aceite do TCLE. O bloco 2 buscou atender ao objetivo de verificar se os professores trabalhavam ou não com as leis: “ Você conhece as leis 10.639/03 e 11.645/08? ”, “Você trabalha com as temáticas propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08”. Os professores que diziam não trabalhar com as leis, eram direcionados para o bloco 3, que tinha por objetivo compreender os motivos pelos quais estes professores não trabalham com a temática. Em seguida, esses mesmos professores já tinham acesso ao bloco 4 e último bloco, para responder sobre os dados sociodemográficos, tais como: idade, sexo, pertença racial, escolaridade, rede de ensino que lecionam, tempo que lecionam, bem como outros dados importantes para a compreensão do perfil da amostra.

Quanto aos professores que, no bloco 2, diziam trabalhar com as leis, estes eram redirecionados para o bloco 5, que tinha por objetivo compreender melhor a respeito de suas práticas no que se refere aos conteúdos que tratam sobre o respeito e as diferenças étnicas e raciais, bem como, como os professores percebiam o próprio trabalho frente à temática. São algumas das questões apresentadas no bloco 5 “Quais atividades você realiza na sua escola para trabalhar com as temáticas propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08?” “Em quais momentos essas atividades são realizadas?” “O que você fala sobre diferenças raciais e étnicas com os seus alunos?” “Está satisfeito com o desempenho do seu trabalho frente às temáticas étnico-raciais?”.

O bloco 6 objetivou compreender a formação e recebimento de orientação dos professores para trabalhar com as temáticas propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08. Dentre outros questionamentos, pode-se mencionar os seguintes: “Com que frequência você recebe orientações para trabalhar com as leis 10.639/03 e 11.645/08?” “Quais são essas orientações?” “Na sua opinião, essas orientações são suficientes para implantação dessas leis?” “Para você, o quanto é importante ter uma formação específica para trabalhar com a temática?”

No bloco 7, as questões tratavam das percepções dos professores a respeito dos avanços e dos desafios para se trabalhar com as temáticas propostas nas leis 10.639/03. “Quais os principais desafios que você encontra para trabalhar com as leis 10.639/03 e 11.645/08?”, “Na sua opinião, quais os principais avanços e benefícios produzidos pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 na sua escola?” “Pensando a realidade em que trabalha, o que você acha que poderia ser feito para melhorar a implantação das leis 10.639/03 e 11.645/08?”. O último bloco (8), assim como o bloco 4, foram os dados sociodemográficos, com as mesmas questões, porém, acessado pelos professores que inicialmente disseram trabalhar com as leis.

3.5 Procedimentos

Como trata-se de um estudo com seres humanos, este trabalho seguiu os procedimentos estabelecidos na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), com o número de parecer 5.247.769. A partir de então, foi dado início ao processo de coleta de dados. O contato com os participantes se deu, predominantemente, por meio de redes sociais (Instagram, Facebook, Grupos de WhatsApp), porém outros meios também foram utilizados, tais como, e-mails e idas presenciais da pesquisadora a algumas escolas, com o objetivo de viabilizar, com maior eficiência, o repasse do questionário aos professores.

É importante salientar que inicialmente, a pesquisa tinha como público alvo apenas professores da rede estadual de educação do estado de Sergipe, no entanto, precisou ser revista, devido à baixa adesão destes professores. Com isso, a pesquisa foi ampliada para todos os Estados brasileiros, bem como para professores da rede municipal de educação. Como o instrumento foi acessado pelos professores de maneira remota, e na maioria das vezes através das redes sociais, o link de acesso ao questionário foi enviado junto a um pequeno texto explicativo, onde era possível o acesso a informações essenciais, de maneira breve, do público alvo da pesquisa, objetivo resumido, e tempo mínimo necessário para responder ao questionário. Após o acesso ao link, o participante tinha mais informações sobre a pesquisa, acesso ao contato da pesquisadora e sua orientadora, e informações essenciais para garantir-lhes todos os direitos reservados enquanto participantes e possibilidade de interrupção de sua participação a qualquer momento. Foi posto ao participante a condição indispensável de aceite aos termos presentes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), caso contrário, não seria possível ter acesso ao questionário.

3.6 Análise de dados

As análises dos dados coletados nessa pesquisa foram realizadas através de dois programas: o Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), utilizado para as análises quantitativas, decorrentes das perguntas objetivas, onde neste trabalho foi conveniente usar o Teste *t* e o Teste Qui Quadrado, e o Software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRAMUTEQ) para as análises textuais das questões subjetivas. Dentre as possibilidades de análises apresentadas pelo Software Iramuteq, optou-se pelo Método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que é uma análise que objetiva obter classes lexicais que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente das demais classes, indicando possíveis representações sociais (Camargo, 2005; Camargo, Goetz, Bousfield, & Justo, 2011).

Também foi utilizado enquanto método de análise, a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin, que para Camara (2013) é uma forma de buscar compreender de maneira crítica o discurso e aprofundar-se em aspectos mais relevantes que emergiram no processo de coleta de dados, tornando os conteúdos implícitos mais visíveis e passíveis a problematização.

CAPÍTULO 4:

Resultados

Os resultados serão apresentados de acordo com uma ordem aqui posta dos objetivos específicos. 1) Averiguar as práticas dos professores no que tange a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08: Como é abordado os conteúdos das referidas leis em sala de aula e em quais momentos esse ensino se efetiva; 2) Identificar como e de quem os professores recebem as orientações para trabalhar com as temáticas propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08; 3) Verificar o grau de satisfação de professores no que concerne às orientações recebidas relativamente a aplicação das Leis 10.639 e 11.645; 4) Identificar o quanto os professores se sentem preparados para o trabalho com as referidas leis, e o quanto acham importante ter formação específica para a realização desse trabalho; 5) Verificar os avanços percebidos pelos professores quanto a aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08, bem como os desafios ainda encontrados. 5) Analisar os objetivos de ambas as leis na perspectiva dos professores e se estes são alcançados em sua prática.

Ressalta-se que não necessariamente cada objetivo específico será atendido em um único tópico, sendo por vezes necessário detalhar melhor alguns objetivos em tópicos diferentes, para facilitar na compreensão e melhor aproveitamento das análises. Destaca-se ainda que iniciaremos com a apresentação de análises gerais sobre caracterização dos participantes, necessárias para compreensão dos resultados posteriores.

4.1 Percepção dos professores sobre o racismo no Brasil e nas escolas: relação com a cor da pele deles e o trabalho com as leis 10.639/03 e 11.645/08.

O presente estudo inicialmente buscou investigar alguns aspectos essenciais para conhecer melhor a amostra: se os professores conhecem as referidas leis, se acreditam ou não na existência do racismo no Brasil e nas escolas onde trabalham, bem como se trabalham ou

não com as propostas das referidas leis. Do total de participantes do estudo (N=130), 16,2% (n=21) não conheciam as leis; 21,5% (n= 28) disseram que não existe racismo na escola onde trabalham; 0,8% (n=1) disseram não a existência do racismo no Brasil; 28,5% (n=37) disseram não trabalhar com as leis.

Na tentativa de compreender melhor esses resultados, foram realizados testes Qui Quadrado no programa SPSS . Primeiro foi feita a relação entre conhecimento dos participantes a respeito das leis 10.639/03 e 11.645/08 e a realização do trabalho com as temáticas propostas pelas referidas leis. O resultado encontrado se mostrou significativo $p = .001$. Observou-se que 85,7% (n=18) dos professores que não conhecem as leis, não trabalham com as mesmas. 14,3% (n=3) dos professores que não conhecem as leis, disseram trabalhar com as temáticas propostas pelas mesmas. Um número relativamente pequeno dos professores que disseram conhecer as leis, 17,4% (n=19), não trabalham com as mesmas. Sendo assim, 82,6% (n=90) dos que conhecem as leis, trabalham com as temáticas propostas pelas leis. Cabe referir que, o fato de 14,3% (n=3) dos professores que mesmo não conhecendo as leis, disseram trabalhar com as mesmas, pode significar que mesmo desconhecendo os números das leis, ou mesmo não sabendo da existência de leis que objetivam inserir nas escolas as temáticas voltadas para as questões étnico-raciais do Brasil, os professores ao serem informados no enunciado das questões sobre o que tratam as leis, compreenderam que estas temáticas são abordadas por eles nas escolas. Nessa perspectiva, o estudo de Pereira et al. (2019), com professores de educação física da rede municipal de Fortaleza- CE, verificou que 69,1 % dos 55 professores participantes do estudo, não conheciam as leis 10.639/03 e 11.645/08, no entanto, muitos reconheceram a importância de trabalhar com a temática afro-brasileira e indígena na disciplina e descreveram algumas atividades que são realizadas para trabalhar com a temática, mesmo sem o conhecimento prévio das leis.

Também, foi realizado teste Qui Quadrado para verificar a relação entre a percepção dos professores sobre a existência ou não do racismo no Brasil e o trabalho com as temáticas propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08. O resultado não se mostrou significativo ($p = .111$). Isto pode ter se dado devido à pouca variabilidade nas respostas dos professores a respeito da existência do racismo no Brasil, porém, os resultados serão mencionados, pois ajudam a compreendermos melhor sobre como esses professores percebem o racismo. Os resultados mostram que o único participante que acredita não existir racismo no Brasil, não trabalha com as temáticas propostas pelas leis na escola. Enquanto que 27,9% ($N=36$) dos professores que acreditam que existe racismo no Brasil, não trabalham com a temática. Sendo assim, 72,1 ($N=93$) trabalham com as leis.

A percepção da existência do racismo no Brasil pelos professores, está em consonância com números mais gerais sobre a percepção da existência do racismo por brasileiros. Pesquisa realizada entre os dias 15 e 20 de abril de 2021, pelo Instituto Locomotiva, realizado com 1630 entrevistados em 72 cidades do país, mostra que 84% dos participantes acreditam que o preconceito racial, principalmente contra negros, é uma realidade no Brasil.

Ainda na tentativa de buscar compreender melhor a respeito da percepção do racismo pelos professores e como isso poderia repercutir no trabalho com as temáticas propostas pelas leis, foi realizado teste Qui Quadrado para ver se há relação entre a percepção do racismo na escola pelos professores e o trabalho com a temática proposta pelas leis. O resultado também não foi significativo $p = .988$. Assim como o Qui Quadrado realizado anteriormente, a falta de variabilidade na percepção do racismo na escola pelos professores, pode ter influenciado na não significância do resultado. O teste mostrou que 71,4% ($n=20$) dos professores que acreditam que o racismo não está presente na escola, trabalham com a temática proposta pelas leis, 28,6% ($n=8$) dos professores que disseram não haver racismo na escola em que trabalham, não abordam as temáticas propostas pelas leis. Esse resultado salienta um aspecto importante que é

o fato de, mesmo acreditando que o racismo não é uma realidade de sua escola, a maioria desses professores disseram trabalhar com a temática proposta pelas leis. Podemos então pensar alguns aspectos que explicam esse resultado. O primeiro, seria as próprias leis e suas regulamentações, já que, como trata-se de uma legislação federal, os professores podem sentir-se no dever de trabalhar com suas temáticas, ou mesmo, não ficarem confortáveis em admitir que não trabalham com as mesmas. O segundo aspecto, seria o reconhecimento da existência do racismo no Brasil, já que, a maioria absoluta dos professores disseram acreditar em sua existência, e isso pode fazer com que os professores o perceba como um problema social, e assim, como um tema importante de ser discutido em sala de aula. O terceiro e último aspecto, poderia ser a falta de conhecimento aprofundado a respeito das leis, seus objetivos e o processo de regulamentação que se justifica através do reconhecimento do racismo enquanto uma estrutura que se apresenta nas diversas esferas sociais, de maneira abrangente e com repercussão nas variadas formas de exclusão e manifestação das desigualdades sociais.

É importante mencionar também que o teste apresenta que entre os professores que acreditam que o racismo está presente nas escolas onde trabalham, 71,6% (n= 73) trabalham com as leis 10.639/03 e 11.645/11, sendo assim, 28,4% (n=29) dos professores, mesmo reconhecendo a presença do racismo na escola, não trabalham com as temáticas propostas pelas mesmas. Neste caso, há dois aspectos importantes a serem destacados, o primeiro, diz respeito a importância dos professores terem conhecimento sobre as leis, isso se mostra como um fator que repercute de maneira bastante incisiva no trabalho dos professores com os aspectos da história dos povos afro-brasileiros e indígenas no Brasil. O segundo ponto diz respeito ao fato de que um número importante de professores que conhecem essas leis, não trabalham com as mesmas, isso pode significar que o conhecimento destes professores a respeito destas leis, ainda sejam superficiais, bem como, que há pouca responsabilização dos mesmos diante destas temáticas. Neste sentido, o já citado estudo de Carvalho (2020) verifica que os professores

atribuem mais responsabilidade aos pais e aos próprios alunos no combate ao racismo, do que a si mesmos e às escolas. Uma das causas possíveis para a desresponsabilização dos professores e de toda comunidade escolar, seria a concepção de uma escola que transmite conteúdos voltados para uma formação mais tecnicista, sendo a construção de valores, principalmente papel da família (Gomes, 2005). Quanto a atribuição de responsabilidade de combate e enfrentamento ao racismo é atribuída ao sistema educacional, como verificado no estudo de Santos (2014), ainda há uma tentativa de que essa atribuição se distancie da relação direta aluno/escola, sendo repassada às instituições responsáveis por gerir a educação do país, tais como, governo e Ministério da Educação.

Ressalta-se, que a percepção dos professores quanto a existência do racismo não se dá na mesma proporção quando compara-se o racismo existente no Brasil e o racismo existente nas escolas onde trabalham. Há ainda uma tentativa de distanciar esse problema do ambiente educacional. Enquanto 99,9% (N=129) percebem a existência do racismo no Brasil, apenas 71,5% (n=93) percebem a existência do racismo nas escolas onde trabalham.

Apesar dos debates estarem atualmente bastante incisivos sobre a existência do racismo no Brasil e a impossibilidade de sustentação do discurso de democracia racial, a temática ainda é bastante espinhosa e causadora de mal estar no ambiente escolar, sendo assim, há uma tentativa de distanciar-se desse problema (Guimarães, 1999; Santos, 2010). Neste sentido, a pesquisa do instituto locomotiva mencionada pouco acima, que mostra que 84% dos participantes acreditam que o preconceito racial, principalmente contra negros, é uma realidade no Brasil, mostra também que apenas 4% dos participantes disseram sentir-se preconceituosos. Esse dado é importante para percebermos de maneira mais abrangente o quanto o racismo ainda é algo a ser encarado, e o desafio que é responsabilizar-se por sua desconstrução.

Visando pensar aspectos que contribuem com o trabalho voltado para a temática das relações étnico-raciais, foi realizado teste qui-quadrado para verificar a relação entre a cor da

pele dos participantes e o trabalho com a temática proposta pelas leis. O resultado se mostrou significativo: $p=.012$. Foi verificado que 54,5% ($n=12$) dos professores brancos trabalham com leis, comparado a 76,9% ($n=80$) dos professores negros (junção dos participantes autodeclarados como pretos e pardos). Quanto aos indígenas e amarelos, apenas 25% ($n=1$) trabalham com a leis. Ressalta-se que o número de participantes indígenas e amarelos foi pequeno ($n=4$), de uma amostra ($n=130$), sendo assim, não é possível fazer uma discussão mais aprofundada a respeito desse dado, ficando esse aspecto como sugestão de pesquisa futura para professores que atendem em áreas com predomínio de populações indígenas.

Apesar deste estudo não ter por objetivo fazer uma análise sobre identidade e sua relação com o trabalho dos professores, verificar que a grande maioria dos professores negros trabalham com as temáticas propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 é bastante significativo. Sendo o racismo reconhecidamente um fenômeno responsável por preconceito e discriminação que refletem diretamente nas desigualdades sociais existentes no Brasil, inclusive no ambiente escolar, reconhecer-se negro e ter experienciado das dificuldades de ocupar espaços em um país racista, pode ser um fator contribuinte para que os professores colaborem com uma nova realidade pautado no respeito a toda diversidade étnico racial, bem como com a construção de identidades étnico-raciais mais positivas. Para Tajfel e Turner (1979), a identidade étnico-racial é construída pela comparação do próprio grupo da pessoa (endogrupo) com os outros grupos (exogrupos) e isso pode resultar na construção de identidades positivas, ou não. Estes aspectos evidenciam a importância do trabalho na escola com as temáticas propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08, já que, por levar os alunos, principalmente negros e indígenas, ao reconhecimento e valorização do papel de seus grupos na construção da história do nosso país, bem como compreender a construção das estruturas racistas que insistem negar o contributo desses grupos e em manter as relações de desigualdades existentes. A seguir, a tabela 1 sintetiza os principais resultados apresentados neste tópico.

Tabela 1. Resumo dos resultados obtidos com os testes qui quadrado

<i>Variável*</i> (Amostra de 130 participantes)	<i>Percentual**</i>	<i>Trabalham com as Leis</i>	<i>Não trabalham com as Leis</i>
<i>Professores que conhecem as leis 10.639/03 e 11.645/08</i>	83,9% (n=109/130)	82,6% (n=90)	17,4% (n=19)
<i>Professores que não conhecem as leis 10.639/03 e 11.645/08</i>	16,2% (n=21/130)	14,3% (n=3)	85,7% (n=18)
<i>Professores que acreditam na existência do racismo Brasil</i>	99,2% (n=129/130)	72,1% (n=93)	27,9% (n=36)
<i>Professores que não acreditam na existência do racismo Brasil</i>	0,8% (n= 1/130)	-	100% (n=1)
<i>Professores que acreditam na existência do racismo</i>	78,5% (n=102/130)	71,6% (n=73)	28,4% (n=29)

<i>na escola onde trabalham</i>				
<i>Professores que não acreditam na existência do racismo na escola onde trabalham</i>		21,5% (n=28/130)	71,4% (n=20)	28,6% (n=8)
<i>Cor da pele professores</i>	<i>Negros</i>	80,0% (n=104)	76,9% (n=80)	23,1% (n=24)
	<i>Branços</i>	16,9%(n=22)	54,5% (n=12)	45,6% (n=10)
	<i>Indígenas e amraelos</i>	3% (n=4)	25% (n=1)	75% (n=3)

Nota: * considera o número total de participantes do estudo; ** número apresentado referente a variável.

4.2 Motivos pelos quais alguns professores não trabalham com as temáticas propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08.

O tópico acima apresentou alguns resultados interessantes que evidenciam que o trabalho dos professores com os temas propostos pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 muitas vezes está relacionado ao conhecimento que esses professores tem a respeito das leis, ao reconhecimento dos mesmos da existência do racismo, principalmente no ambiente escolar em que trabalham, bem como ao pertencimento racial desses professores, já que foi constatado que a maioria significativa dos professores negros, participantes deste estudo, trabalham com as leis.

Nesse tópico será feita uma análise dos motivos apresentados pelos professores que participaram do estudo, para não trabalharem com as leis 10.639/03 e 11.645/08. Ressalta-se que da amostra de 130 participantes, 28,5% (n=37) disseram não trabalhar com as referidas leis. Por se tratar de uma questão que gerou um corpus pequeno e com respostas bastante pontuais, não foi possível realizar a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) no Software Iramuteq. Sendo assim, será feita a análise do conteúdo das respostas dadas pelos participantes ao seguinte questionamento: porque não trabalha com as temáticas propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08? A base norteadora da análise será a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin, que para Camara (2013) é uma forma de buscar compreender de maneira crítica o discurso e aprofundar-se em aspectos mais relevantes que emergiram no processo de coleta de dados, tornando os conteúdos implícitos mais visíveis e passíveis a problematização.

4. 2.1 São professores das ciências exatas, trabalham apenas quando sentem a necessidade

Ao analisar as justificativas dos professores para a não realização de atividades com base nas propostas das leis 10.639/03 e 11.645/08, foi possível verificar que o motivo que mais aparece é o fato de serem professores de disciplinas que supostamente não trabalham a temática, que seriam principalmente as disciplinas das ciências exatas e educação física. É possível perceber que há um distanciamento dessas áreas de conhecimento com as temáticas das relações étnico-raciais, e isso é mencionado aparentemente de maneira bastante natural. Embora na própria lei 10.639/03 esteja posto no art. 26-A, parágrafo 2º (Brasil, 2003) “em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras”, muito se discute sobre a importância da transversalização dos saberes referentes às relações étnico-raciais em todas as disciplinas que compõem o currículo escolar, inclusive matemática, química, geografia, biologia (Santos et al., 2018). Essa transversalização de saberes de maneira aprofundada e

fundamentada, teria em si o próprio significado da quebra do modelo de educação eurocêntrica que ainda se perpetua no Brasil e que desconsidera outras formas de conhecimento e práticas. A seguir, algumas falas representativas dos professores: *“creio que devido a disciplina que leciono, a interdisciplinaridade com o tema abordado não é muito comum, o que não significa que eu não discuta o tema diante de situações reais”* (participante 2). *“Porque trabalho mais com exatas, mas se for um momento e se assim precisar discutir nas minhas aulas será com imenso prazer debater sobre esse assunto com meus alunos, como já trabalhei temas importantes como igualdade de gênero, respeito a qualquer ser humano”* (participante 9); *“No momento trabalho com a disciplina de educação física, por isso não trabalho o tema”* (participante 13).

Embora nas falas dos professores apareçam as justificativas pelas quais não trabalham com as leis 10.639/03 e 11.645/08 associadas às disciplinas que lecionam, alguns desses professores também falam na possibilidade de discutirem o tema das relações étnico- raciais, caso seja uma necessidade: *“mas se for um momento e se assim precisar discutir nas minhas aulas será com imenso prazer debater sobre esse assunto com meus alunos”*; *“o que não significa que eu não discuta o tema diante de situações reais”* (falas na íntegra acima). Essas falas remetem a ideia de que essas possíveis necessidades pontuais de trabalhar com os temas propostos pelas referidas leis, estariam associadas a manifestação de episódios racistas de maneira mais explícita, possivelmente um momento em que o professor dificilmente conseguiria negar-se a fazer alguma intervenção.

Contudo, considerar fazer intervenções apenas em situações que se aparentam abertamente racistas desconsidera as distintas formas de manifestação do preconceito e racismo, que muito se discute na psicologia social. Lima e Vala (2004) fazem uma reflexão de como as manifestações do preconceito e racismo foram sendo modificadas historicamente, fazendo com

que muitas vezes seja disseminada a falsa ideia que o racismo se tornou mais brando, ou mesmo, que tenha sido um fator já socialmente superado. Embora, segundo os autores, a manifestação mais flagrante do racismo nunca tenha deixado de existir e de ser devastadora, muitas das teorias da psicologia social, ao redor do mundo, vão apontar para a necessidade de que haja maior sofisticação e cuidado na hora de se fazer análises sobre desafios e avanços referentes ao preconceito e racismo. Dentre as teorias apresentadas pelos autores, destaca-se a teoria do racismo cordial, que é uma forma específica de expressão do racismo no Brasil, país que tem como características, ser multirracial, ter disseminado de maneira bastante incisiva o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento. O racismo cordial seria uma forma mais camuflada de discriminação, que se manifesta de maneira polida e cotidianamente, principalmente através de supostas brincadeiras, piadas e ditos populares (Lima & Vala, 2004). Falar sobre as mudanças de expressão do racismo, sua sofisticação e características, é importante para que possamos refletir sobre a necessidade de se abordar a temática para além de momentos eventuais, ou quando há manifestações flagrantes de racismo, considerando que o racismo se ou em decorrência de episódios flagrantes de racismo, que aparecem nas falas dos professores apenas como uma demanda eventual.

4.2.2 Desconhecimento da existência das leis

Nas falas dos professores aparecem também como impeditivo de trabalho com as leis, a falta de conhecimento a respeito das mesmas. Este é um aspecto importante, que aparece no tópico anterior como um fator que contribui para o entrave da implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Vale salientar que não se trata de conhecimento para trabalhar com as leis, mas sim, conhecimento da existência da lei, ou da existência de uma legislação que trata sobre relações étnico-raciais na escola, como é possível perceber nas seguintes falas: “*não as conheço, as*

vezes posso até trabalhar sem o conhecimento que estou fazendo” (participante 10); *“não conheço essas leis, mas pelas perguntas seguintes, acredito que trabalho com as temáticas sim”* (participante 12). Esses trechos revelam que para além da necessidade de haver formação para os professores, ainda é preciso informar aos mesmos da existência de legislações em âmbito educacional, que objetivam falar sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, e assim, contribuir com o combate das desigualdades sociais existentes em decorrência da manifestação do racismo Brasil. No que se refere a falta de conhecimento sobre a lei, aparecem ainda outras falas, mas todas de maneira bastante pontuais, como as que seguem: *“não conheço”* (participante 11); *“não conhecia”* (participante 32).

Esse desconhecimento das leis é um aspecto que remete a uma falta de estrutura e de ferramentas para a implementação das referidas leis, que são básicas. Já são quase duas décadas de promulgação da lei 10.639/03, e ainda assim não há métodos eficazes de fazer com que chegue a todos os professores da educação básica e pública brasileira, o conhecimento a respeito da existência de legislações que tratam sobre relações étnico-raciais na escola, bem como conhecimento aprofundado sobre as temáticas, para serem trabalhadas por professores e outros membros da escola. Neste sentido, além da necessidade de formação continuada para professores no que concerne o trabalho com as leis 10.639/03 e 11.645/08, que já foi posto neste trabalho como um aspecto de extrema importância, é preciso citar também o papel das universidades que estão formando estes professores para a sala de aula, de maneira ainda a negligenciar a temática das relações étnico-raciais.

É de fundamental importância que as universidades, enquanto ambiente construtor de novas práticas baseadas na ética e no respeito às pessoas, implementem o ensino a respeito das relações raciais, isso terá grande repercussão na escola, já que pode interferir diretamente na forma de atuação dos professores. Para além do conhecimento técnico, específico de cada área científica, é extremamente necessário que as instituições de ensino superior se atentem para as

questões mais humanistas, de ordem social, de cunho ideológico. Acreditar que a educação profissional tecnicamente especializada, sem o amparo da formação cultural mais ampla, seria suficiente para dar conta dos problemas típicos de uma sociedade plural, é se recusar a ver a profundidade complexa que constitui as mais diversas formas de interação social e como estas se estabelecem no cotidiano (Dalbosco, 2015, p.124).

4.2.3 Outros motivos relatados

Esse subtópico é para relatar alguns motivos apresentados pelos professores que apareceram poucas vezes, ou mesmo uma única vez, motivos diversos como: não estar atuando em sala de aula no momento na pesquisa; ter carga horária de trabalho apertada, o que impossibilita que temas transversais sejam abordados; dificuldade em conciliar a temática com o conteúdo programático; ser professor da educação infantil; não ter formação específica.

No contexto geral das justificativas dos professores, a falta de formação específica ter sido mencionada apenas uma única vez, chamou bastante atenção. A fala do participante foi: *“por que ainda não tive formação”*. Diferentemente do que foi apontado pelos professores participantes da pesquisa que trabalham com as leis supracitadas e que percebem a formação continuada como algo importante para o trabalho com a temática das relações étnico-raciais, nas falas dos professores que não trabalham com as leis, a falta de formação não aparece como um motivo significativo para a não realização desse trabalho. Então, podemos pensar alguns aspectos importantes que aparecem no decorrer do trabalho e que podem justificar esse resultado: 1) os professores que trabalham com as leis mesmo sem ter formação específica, já são capazes de reconhecerem a importância do trabalho com o tema, e isso pode se dar por motivos diversos, como a própria identidade desses professores, suas experiências pessoais ou experiências vivenciadas na própria escola, inclusive no que diz respeito à percepção da

existência do racismo. 2) a falta de formação pode ser uma demanda percebida pelos professores no decorrer do trabalho e das dificuldades que surgem durante as atividades; 3) os professores que não trabalham com as leis podem não ter conhecimento da importância e necessidade de trabalhar com as relações étnico-raciais, e isso pode ser decorrente de falta de contato com o tema e toda a implicação histórica, social e cultural que decorrem das relações de discriminação e hierarquização perpetradas pelo racismo.

Com este tópico, foi possível verificar que os professores não trabalham com as propostas das leis 10.639/03 e 11.645/08 por motivos distintos, mas que dizem respeito a uma falta de estruturação para a implantação das próprias leis. Por exemplo, a falta de conhecimento a respeito das leis, ou mesmo a falta de percepção da importância de se ter formação para trabalhar com as mesmas, trata-se de uma lacuna ainda a ser preenchida no que se refere aos mecanismos viabilizadores para que estas leis se tornem efetivas.

4.3 Trabalho de implantação das leis 10.639/03 e 11.645/08: atividades realizadas pelos professores.

Para esta análise, utilizamos o *Software* Iramuteq, que nos permite fazer análises estatísticas sobre *corpus* textuais, desde a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude) (Camargo & Justo, 2018). O objetivo da análise é averiguar as práticas dos professores no que tange a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08: Como é abordado os conteúdos das referidas leis em sala de aula. O corpus gerado através da questão “*Quais atividades você realiza na sua escola para trabalhar com as temáticas propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08? Descreva!*” foi analisado a partir da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), onde foram reconhecidos 95 unidades de texto, divididas em 118

segmentos de texto (ST), 2069 ocorrências (palavras, formas ou vocabulários), 720 formas (palavras diferentes), e 445 palavras que ocorreram apenas uma vez. A fragmentação desse corpus gerou dois sub-corpus. De um lado, agregaram-se as classes 5 e 4, do outro lado, a classe 2 com ramificação principal da classe 6, seguida das classes 1 e 3. As classes serão nomeadas a seguir, de acordo com os eixos temáticos que se destacaram em cada classe. Para melhor compreensão e visualização da aproximação das classes, estas serão detalhadas, de acordo com a ordem de apresentação posta no dendograma, que deve ser lida da esquerda para a direita. Ver figura 1.

A classe 5 nomeada como *Trabalho voltado para o diálogo e discussão em sala de aula*, é composta de 17 segmentos de textos que compreendem 18,68% do corpus total analisado, onde destacam-se palavras como: conversa ($\chi^2 = 24,06$; $p < .0,01$), debate ($\chi^2 = 18,04$; $p < .0,01$), roda ($\chi^2 = 13,89$; $p < .001$), vídeo ($\chi^2 = 13,89$; $p < .0,01$), seminário ($\chi^2 = 13,89$; $p < .0,01$). Nesta classe, é possível verificar que as atividades realizadas pelos professores estão voltadas para o diálogo e para o debate em sala de aula. Vale salientar que este corpus não analisa os momentos em que estas atividades acontecem, logo, ainda não será mencionado. A análise dos momentos em que as atividades mencionadas pelos professores são realizadas, serão detalhadas apenas no tópico a seguir. Optamos por não fazer essa análise conjuntamente, para que não fossem perdidas algumas sutilezas, principalmente no que se refere aos momentos em que estas atividades são realizadas, podendo assim ter melhor dimensão se estas atividades são realizadas cotidianamente por esses professores, ou apenas em momentos pontuais.

Como é possível verificar nos segmentos de textos a seguir, os professores utilizam de algumas estratégias para conduzir o debate a respeito da temática das relações étnico-raciais, tais como, seminários, vídeos, palestras: *debates e conscientizações do mesmo(participante 7)*; *literaturas e rodas de conversa que envolvem a temática (participante 11)*; *teatro vídeos*

seminário sobre a consciência negra (participante 28); palestras filmes debates roda de conversa (participante 38).

A classe 4, que é bastante próxima da classe 5, foi nomeada como: **Trabalho mais expositivo**. Esta classe foi composta por 17 segmentos de textos que correspondem a 18,68% do corpus total analisado. Predominaram palavras como: texto ($\chi^2=37,62$; $p < .0,01$), discussão ($\chi^2 = 27,34$; $p < .0,01$), filme ($\chi^2 = 16,65$; $p < .001$). O trabalho com a temática das relações étnico-raciais descritas pelos professores nesta classe, está mais associado a atividades expositivas, tais como textos e filmes geradores de discussões. O que distancia esta classe da anterior, é a predominância do apoio de material didático. No que se refere a importância do apoio de materiais didáticos para trabalhar com a temática, De Sá (2021) destaca que apesar desta já ser uma discussão antiga, atualmente ainda ecoa a necessidade de materiais escolares culturalmente plurais, que contribuam para a construção de um novo saber diversificado e democrático. Destaca ainda, que devido a promulgação das leis 10.639/03, 70% dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2015 mencionam ou apresentam pelo menos uma obra pertencente à literatura afro-brasileira, no entanto, de maneira bastante limitada.

A deficiência dos materiais didáticos ainda pode ser um grande dificultador para a efetivação de uma educação antirracista de qualidade. Na classe, destacaram-se as seguintes falas: *sim através de debates e diferentes tipos de textos com o tema em questão (participante 5); interpretações de texto discussões e projeto (participante 13); seminários, debates, filmes que abordam o tema e discussões a partir deles e projetos com a temática (participante 29); debates, filmes, palestras (participante 55); leitura discussão e interpretação de textos (participante 42);*

A classe 2, nomeada como **Trabalho voltado para a valorização da história e cultura dos povos**, foi composta por 14 segmentos de textos que correspondem a 15,38% do corpus total analisado. Predominaram palavras como: afro ($\chi^2 = 41,71$; $p < .0,01$), cultura ($\chi^2 = 30,3$; p

< .0,01), brasileiro ($x^2 = 27,92$; $p < .001$), africano ($x^2 = 22,38$; $p < .001$), indígena ($x^2 = 18,3$; $p < .001$), povo ($x^2 = 16,97$; $p < .001$). Nesta classe destaca-se a valorização da história afro-brasileira e indígena por parte dos professores. Este é um aspecto que favorece a desconstrução do racismo, e um dos principais norteadores das leis 10.639/03 e 11.645/08. A valorização histórica dos povos indígenas e afro-brasileiros para a construção da identidade brasileira, enquanto um país diverso em povos e culturas, é fundamental tanto para valorização das identidades étnico-raciais dos negros e indígenas, quanto para o reconhecimento dos demais grupos, da necessidade de difusão e respeito a essa história (Gomes, 2012; Munanaga, 2005).

Importante ressaltar que este trabalho de ensino e valorização da história precisa ser permanente e inserido no contexto escolar de maneira que faça sentido para os alunos, para que de fato possa haver ressignificação das visões coloniais que insistem em se perpetuarem ainda nos dias atuais. Seguem algumas falas representativas da classe: *trabalho o reconhecimento dos povos originários e tradicionais com a pedagogia de projetos com datas específicas sendo a culminância do projeto (participante 14); atividades que levem à reflexão sobre toda a história do povo negro no brasil (participante 18); sou professora de educação infantil costumo trabalhar muito com a valorização e contribuições da cultura afrobrasileira e indígena, uma vez que estamos falando de nossa identidade cultural, algumas atividades que sempre trabalho é com literatura, culinária, brincadeiras, origem dos alunos , patrimônio da própria cidade entre outros (participante 50)*. Esta classe mostra que já há a disseminação entre esses professores da importância da valorização da história e cultura e dos afro-brasileiros e indígenas do Brasil.

A classe 6 foi nomeada como: ***Debate através da utilização de referências de pessoas negras nas aulas***. Essa classe foi composta por 17 segmentos de textos, cerca de 18,78% do corpus total analisado. As palavras que predominaram na classe foram: Sala ($x^2 = 66,02$; $p < .0,01$), debater ($x^2 = 43,48$; $p < .0,01$), escolha ($x^2 = 33,01$; $p < .0,01$), aula ($x^2 = 30,3$; $p < .001$),

resumo ($x^2 = 27,96$; $p < .0,01$), escrever ($x^2 = 27,96$; $p < .0,01$), apresentar ($x^2 = 27,34$; $p < .001$), porquê ($x^2 = 23,03$; $p < .0,01$), pesquisar ($x^2 = 22,43$; $p < .0,01$), resposta ($x^2 = 18,21$; $p < .0,01$), contribuição ($x^2 = 18,21$; $p < .0,01$), obra ($x^2 = 18,21$; $p < .0,01$). Nesta classe aparecem as atividades realizadas pelos professores que dizem respeito aos debates em sala de aula norteados, tal como destacado, pela utilização de referências que são representativas, principalmente das pessoas negras, a exemplo de obras de autores negros, super heróis, artistas.

A representatividade certamente é um fator importante no fortalecimento das identidades das crianças negras. A valorização de suas histórias e a possibilidade dessas crianças reconhecerem-se em lugares positivos, são aspectos essenciais que fazem da lei 10.639/03, uma importante ferramenta na construção de uma sociedade mais justa com todos os seus povos. Esse reconhecimento dos professores da necessidade de debates sobre a história através da representatividade, neste caso, principalmente do povo negro, já é um avanço muito importante na implantação da lei 10.639/03, apesar do reconhecimento de que outros fatores também precisam estar associados, como por exemplo, a capacidade desses professores conseguirem aprofundar nesses debates, a adequação dos materiais apresentados e a frequência com que esses debates são levantados em sala de aula.

Para ilustrar melhor a classe apresentada, seguem algumas falas representativas e que facilitam na interpretação da mesma: *debater respostas em sala de aula (participante 15); apresento os impérios africanos incluo artistas brasileiros negros em diversas áreas das artes do passado e do presente (participante 52); busco trazer as leis citadas acima para o currículo das aulas, acredito ser importante trazer para a aprendizagem escolar todas as matrizes e referências que compõem o conhecimento, só podendo ser possível compreender o mundo que vivemos se ampliarmos a perspectiva (participante 69).*

A classe 1 foi nomeada como: ***Relação da temática étnico-racial com assuntos da disciplina.*** A classe foi composta por 12 segmentos de textos que representam 13,19% do

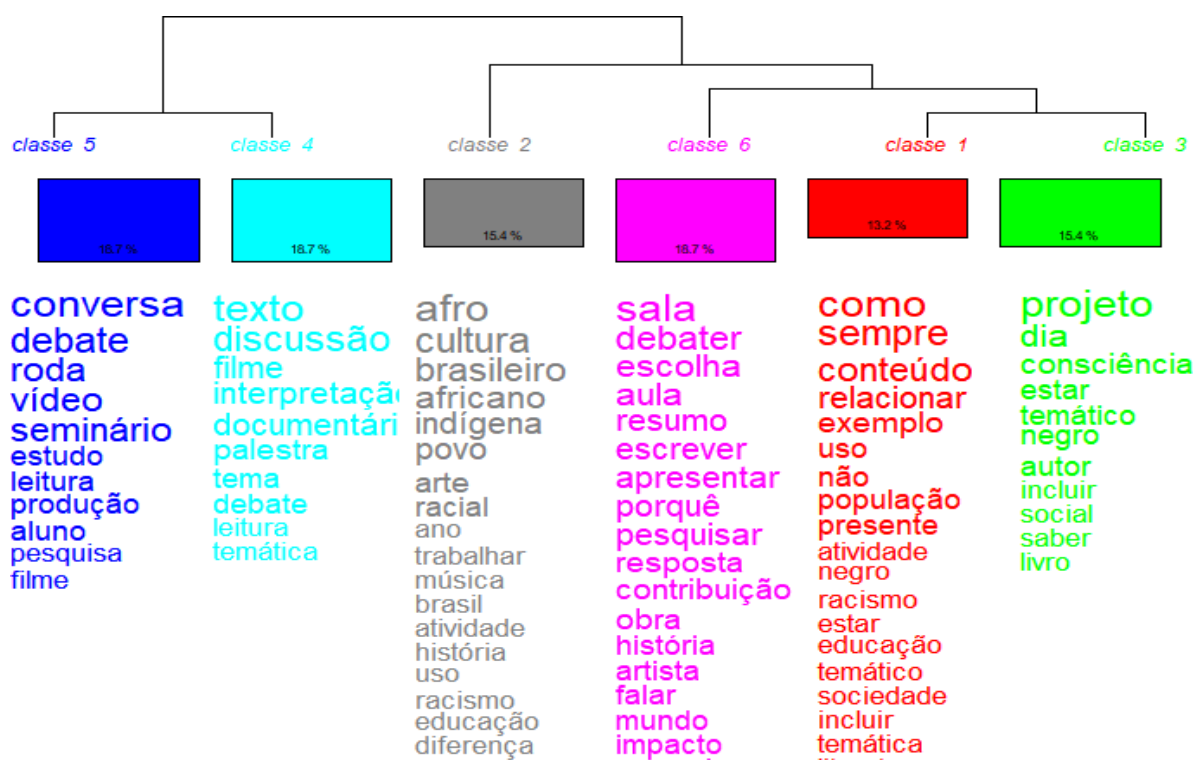
corpus analisado. As palavras predominantes foram: como ($x^2 = 36,4$; $p < .0,01$), sempre ($x^2 = 27,54$; $p < .0,01$), conteúdo ($x^2 = 20,63$; $p < .0,01$), relacionar ($x^2 = 13,96$; $p < .0,01$). Esta classe remete a relação feita pelo professor do tema das relações étnico-raciais com as disciplinas em que lecionam. Aqui aparece a ideia de transversalidade enquanto uma prática didático-pedagógico onde se integram aos conteúdos programáticos às temáticas contemporâneas como postas na BNCC, dentre elas, o multiculturalismo e a ideia de pluralidade cultural. Alguns dos segmentos representativos da classe foram: *uso a perspectiva interseccional sempre nas aulas e nos exemplos. Realizo algumas rodas de conversa e oficinas (participante 25); eu sou professor da área de química e sempre busco relacionar a minha disciplina com a questão racial, um exemplo que utilizo na 3 série do ensino médio são as moléculas orgânicas presentes no cabelo fazendo um paralelo sobre a resistência da mulher negra sobre o conceito de beleza imposto pelo colonizador (participante 60); em todos os assuntos procuro relacionar essas temáticas, além de outras como lgbtfobia e padrões estéticos etc (participante 62); não faço uma atividade à parte, incluo como tema transversal a quase todos os conteúdos (participante 63).*

A classe 3, última classe, foi nomeada como **Projetos específicos para o dia da consciência negra**. A classe foi composta por 14 segmentos de textos que correspondem a 15,38% do corpus analisado. As palavras predominantes foram: projeto ($x^2 = 30,39$; $p < .0,01$), dia ($x^2 = 16,97$; $p < .0,01$), consciência ($x^2 = 10,16$; $p < .0,01$). Esta foi a classe que mais remeteu a realização de trabalhos mais específicos por parte dos professores, principalmente, em alusão ao dia da consciência negra. Como apresentado no capítulo anterior, esta ainda é uma tendência bastante presente no cotidiano escolar, que se dá por diferentes motivos, que vão desde a falta de formação dos professores e outros membros da comunidade escola, bem como articulação das escolas e fatores mais estruturais, a exemplo da adequação dos materiais didáticos (Coelho & Coelho, 2018; Gomes & Jesus, 2013).

Seguem alguns dos segmentos de textos representativos da classe: *projetos da consciência*

negra (Participante 12); nenhuma em específico, apenas o dia da consciência negra é lembrado (Participante 19); pesquisas, gincanas e projetos (Participante 20); projetos interdisciplinares (Participante 41). Como é possível verificar nesses segmentos, tratam-se de projetos que acontecem eventualmente e não projetos permanentes que fazem parte da realidade da escola durante todo o ano letivo ou parte significativa dele.

Figura 1. Dendrograma: Trabalho de implantação das leis 10.639/03 e 11.645/08: atividades realizadas pelos professores.



Para concluir o tópico, é importante destacar aspectos mais gerais possíveis de serem verificados de acordo com as classes, no que se refere às práticas dos professores frente a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08: Na maioria das classes, é possível verificar que as

atividades realizadas pelos professores têm influência muito direta do que está proposto nas leis, principalmente no que diz respeito a valorização da história e a contribuição social e cultural dos povos indígenas e afro-brasileiros na formação da sociedade nacional. Para tanto, os professores debatem através de palestras, rodas de conversas, seminários, projetos específicos e materiais didáticos, que se adequados, poderá ser de grande contribuição.

É válido destacar que não é possível inferir sobre a qualidade da condução dessas atividades, bem como dos seus impactos nessas escolas, porém, cabe ressaltar a importância de que atividades neste sentido estejam sendo realizadas nas escolas, e consequentemente o papel das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Aspectos como qualidade da condução das atividades e impactos práticos no cotidiano podem ser pauta para investigações futuras.

4.4 Momento em que as atividades frente às temáticas propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 são realizadas.

No tópico acima apresentamos as análises referentes as atividades realizadas pelos professores frente o trabalho com as temáticas propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08. Neste tópico, será feita uma análise a respeito dos momentos em que estas atividades se efetivam. Este é um ponto importante pois será possível visualizar melhor como estas atividades estão acontecendo no dia a dia escolar.

Através do Software Iramuteq foi realizada uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD) com corpus gerado através do seguinte questionamento: “Em quais momentos essas atividades são realizadas?”. Esta questão faz menção às atividades realizadas pelos professores, que foram descritas no tópico acima. Neste corpus a CHD reconheceu 95 unidades de texto, divididas em 97 segmentos de texto (ST), 802 ocorrências (palavras, formas ou vocabulários),

293 formas (palavras diferentes), e 197 palavras que ocorreram apenas uma vez. A fragmentação desse corpus gerou dois sub-corpus. De um lado, e com única ramificação, agregaram-se as classes 2 e 1, do outro lado, a classe 3. Ver figura 2. As classes serão detalhadas a seguir de acordo com a ordem em que estão apresentadas no dendrograma, que deve ser lido da esquerda para a direita.

A classe 2 foi nomeada como: ***Semana da Consciência Negra***. A classe foi composta por 19 segmentos de textos que correspondem a 35,19 % do corpus analisado. As palavras que mais se destacaram foram: negro ($\chi^2 = 19,89$; $f=9$; $p < .0,01$) e consciência ($\chi^2 = 17,3$; $f=8$; $p < .0,01$). Esta classe deixa em evidência que parte dos professores trabalham com as temáticas propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 em um momento bem específico e apenas uma vez por ano. Este é um aspecto aparentemente bastante difícil de ser superado nas escolas e que acaba não atingindo os resultados esperados com a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, considerando os aspectos trazidos no capítulo anterior a respeito da necessidade de haver atenção a maneira como as atividades têm sido realizadas e que essa prática precisa fazer sentido inclusive para os professores, caso contrário, não terá efeito sobre as percepções dos alunos, correndo o risco inclusive de reforçar os estereótipos já existentes sobre minorias étnico-raciais (Johnson & Aboud, 2017; Munanga, 2005). Segue alguns segmentos de textos representativos da classe: Alguns dos segmentos de textos representativos da classe foram: *principalmente nas aulas de história na semana da consciência negra em novembro (Participante 5); na semana da consciência negra sempre desenvolvo trabalho voltado para essa temática (Participante 6); geralmente no dia da consciência negra (Participante 7).*

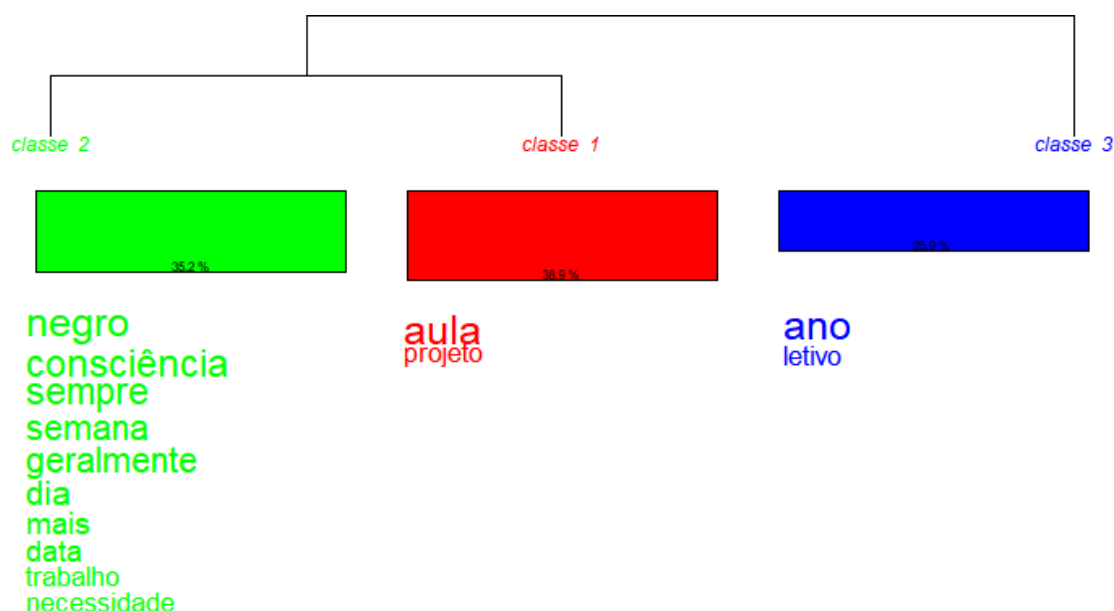
A classe 1 foi nomeada como: ***Durante as aulas e projetos específicos***. Essa classe foi composta por 21 segmentos de textos que correspondem a 38,89% do corpus analisado. As palavras que se destacaram na classe foram : aula ($\chi^2 = 39,86$; $f= 25$; $p < .0,01$) e projeto ($\chi^2 = 5,15$; $f=8$; $p = 0.023$). Esta classe evidencia que parte dos professores trabalham com a temática

das relações étnico-raciais durante as aulas e em alguns projetos específicos, que possivelmente, acontecem em alusão ao dia da consciência negra: *durante as aulas, alguns projetos (Participante 1); aulas, projetos, pátios (Participante 56)*. Apesar de não haver especificações a respeito do momento e circunstâncias em que a temática é abordada nas aulas, é possível compreender que acontece com maior frequência do que a relatada na classe anterior. O tópico anterior que discutiu a respeito das atividades realizadas, também auxiliam nessa compreensão.

A classe 3 se manteve distante das classes 1 e 2 e foi nomeada como: “***Durante o ano letivo***”. Essa classe foi composta por 14 segmentos de textos correspondentes a 29,93% do corpus analisado. As palavras que se destacaram foram: ano ($\chi^2 = 54,0$; $f = 14$; $p < .0,01$), letivo ($\chi^2 = 19,29$; $f = 6$; $p < .0,01$) e todo ($\chi^2 = 22,47$; $f = 11$; $p < .0,01$). A classe evidencia que o trabalho realizado pelos professores não concentram-se em datas específicas, mas acontecem durante todo o ano letivo, como é possível verificar nas falas seguintes: *desde o acolhimento no início do ano durante e ao decorrer de todo o ano letivo (participante 38); ao longo do ano em contexto interdisciplinar (participante 54)*. Essa classe apresenta um aspecto importante e positivo quando se trata da implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, que é a necessidade de que este seja um trabalho recorrente que consiga inserir a temática no cotidiano de ensino da escola e nas diversas disciplinas que compõem o currículo escolar.

Este tópico chama atenção para um fator importante no que se refere a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, assim como no estudo de Gomes e Jesus (2013) e Campos (2018), não há uniformidade e direcionamento no trabalho de implementação dessas leis, o que pode acarretar em práticas bastantes fragilizadas, descontinuadas e dependentes de muitos fatores externos que estão em constante processo de mudança, como, por exemplo, as gestões de governos e das escolas.

Figura 2. Dendrograma: Momento em que as atividades frente às temáticas propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 são realizadas.



4.5 Orientações recebidas pelos professores para o trabalho com as leis 10.639/03 e 11.645/08.

Este tópico tem por objetivo verificar a frequência com que os professores recebem orientações para trabalhar com as leis 10.639/03 e 11.645/08, a adequação e suficiência dessas orientações, bem como identificar como essas orientações chegam até esses professores. Para atender a estes objetivos específicos foram utilizadas questões abertas e fechadas. Para as questões fechadas, que primeiro serão descritas neste tópico, foram utilizadas escalas que vão do ponto 1 ao ponto 5. Para a questão “Com que frequência você recebe orientações para trabalhar com as leis 10.639/03 e 11.645/08?” Os pontos da escala variaram entre: *nunca; raramente; ocasionalmente; frequentemente; muito frequentemente*. Para a questão “Para você, essas orientações são adequadas?” Os pontos da escala variaram entre : *Nada adequadas; pouco adequadas; mais ou menos adequadas; adequadas; muito adequadas*. Para a questão

“Na sua opinião essas orientações são suficientes para implantação dessas leis?” Os pontos da escala variaram entre: *nada suficientes; pouco suficientes; mais ou menos suficientes; suficientes; muito suficientes*.

Para analisar a frequência com que os professores recebem orientações para trabalhar com as referidas leis, foi inicialmente realizado no SPSS um Teste t simples, onde, a partir do ponto médio 3 (*ocasionalmente*), foi possível verificar que os professores dificilmente recebem orientações para trabalhar com as leis 10.639/03 e 11.645/08 ($M = 2,41$; $DP = 1,152$) $t(98) = -5,061$; $p = .001$.

Para analisar a adequação destas orientações recebidas, na percepção dos professores, também foi realizado um Test t simples, que, partindo do ponto médio 3 (*mais ou menos*), foi possível verificar que os professores acreditam que as orientações recebidas são mais ou menos adequadas ($M = 3,26$; $DP = 1,367$) $t(98) = 1,911$; $p > 0.1$.

Quanto à suficiência dessas orientações, foi verificado a partir de Test t simples, com ponto médio 3 (*mais ou menos*), que os professores acreditam que as orientações recebidas para o trabalho com as temáticas propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 são poucos suficientes ($M = 2,58$; $DP = 1,187$) $t(98) = -3,555$; $p = .001$.

Resumindo as informações apresentadas acima, os professores percebem que dificilmente recebem orientações para o trabalho com as temáticas propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08, as orientações recebidas são vistas pelos professores como mais ou menos adequadas, no entanto, pouco suficientes para auxiliá-los nesse trabalho. Essas informações indicam a ausência de ações coordenadas para a implementação das referidas leis. Apesar do reconhecimento da necessidade de implantação de uma educação antirracista nas escolas brasileiras, e de haver legislação para a promoção da igualdade racial, as questões metodológicas ainda se apresentam como um problema a ser superado, principalmente quando diz respeito a preparação dos professores. Inclusive, este pode ser um dos grandes fatores

responsáveis pelas dificuldades que as escolas enfrentam no que diz respeito a implantação de um ensino antirracista, como destaca Munanga (2005) e Santos et al. (2018).

Tomando como base as análises quantitativas apresentadas no que se refere ao objetivo de verificar a frequência com que os professores recebem orientações para trabalhar com as leis 10.639/03 e 11.645/08, a adequação e suficiência dessas orientações, neste momento serão apresentadas as análises qualitativas pertinentes a este tópico, que tem por objetivo identificar como essas orientações chegam até esses professores. Para tal, foi realizada, a partir do Software Iramuteq, uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD). O corpus foi construído a partir da junção de três questionamentos: “Quais são essas orientações? Descreva!”; “Como e através de quem essas orientações chegam até você?”; “Em quais momentos essas orientações são passadas para você?”. Essa junção se deu devido a aproximação das respostas, que muitas vezes se repetiam, bem como, por terem sido respostas extremamente curtas e pontuais, fato que dificultaria as análises destas respostas separadamente.

O corpus geral foi constituído por 95 textos, separados em 106 segmentos de textos (ST) com aproveitamento de 85 segmentos de textos (80,19%). Emergiram 2231 ocorrências de (palavras, formas ou vocábulos), sendo 689 palavras distintas e 419 com uma única ocorrência. Na CHD foi possível verificar a separação do corpus em 6 classes. Ao lado esquerdo é possível visualizar inicialmente a classe 5 com ramificação que a aproxima da classe 2. Ao lado direito, está posta a classe 2 com duas ramificações importantes que se dá inicialmente com a classe 6, conectadas às classes 4 e 3. A seguir as classes serão nomeadas e descritas de acordo com a ordem de apresentação presente no Dendrograma (da esquerda para a direita). Ver figura 3.

A classe 5 foi nomeada como: ***“Orientação a partir de busca própria”***. Essa classe é composta de 15 segmentos de textos, que compreendem 17,65% do corpus total analisado. As

palavras representativas dessa classe são: “próprio” ($x^2 = 24,79$; $f=5$; $p < .001$); “sempre” ($x^2 = 24,79$; $f=5$; $p < .001$); “livro” ($x^2 = 24,79$; $f=5$; $p < .001$); “buscar” ($x^2 = 24,32$; $f=7$; $p < .001$); “pesquisa” ($x^2 = 19,57$; $f=4$; $p < .001$) e “leitura” ($x^2 = 15,18$; $f=7$; $p < .001$). Na classe é possível verificar que não há orientações formais por parte do sistema educacional. As informações e orientações sobre as temáticas propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 acontecem por conta própria, onde os professores se utilizam de distintos recursos para obter tais informações, o que também requer que os professores tenham interesses e afinidades individuais sobre o tema. Como pode ser percebido nos trechos a seguir: *vejo isso apenas nos livros de geografia quando trabalho os continentes, ou pela internet, em casa, quando pesquiso (participante 3); não há. Eu busco me especializar nas temáticas principalmente a indígena por conta própria após ter trabalhado num colégio indígena (participante 14); fiz alguns cursos em 2020 e pesquiso muito sobre o tema (participante 21).*

A classe 2 foi nomeada como “**não há orientações**”. Essa classe é composta de 14 segmentos de textos, que compreendem 16,47% do corpus total analisado. As palavras representativas dessa classe são: “receber” ($x^2 = 40,77$; $f=13$; $p < .001$); “não” ($x^2 = 30,52$; $f=19$; $p < .001$) e “nunca” ($x^2 = 27,5$; $f=9$; $p < .001$). Nesta classe, é possível notar que parte dos professores não recebem orientações para trabalhar com as leis 10.639/03 e 11.645/08, nem por parte da direção da escola, secretaria de educação ou outras instituições responsáveis por gerir a educação pública brasileira. O trabalho desses professores voltados para a temática se daria, predominantemente, por interesses individuais pela temática, como é possível notar nas falas a seguir: *“não há orientação, não chegam em nenhum momento” (participante 29); “nenhuma, como já foi feita uma pesquisa pelo MEC esse trabalho que desenvolvo só existe na escola por vontade única da professora, eu”. “Essas orientações não chegam através de ninguém, nunca fiz capacitação para trabalhar essa temática”. “Descobri por conta própria que o projeto um “quê de negritude” que eu desenvolvia, fazia parte de uma lei e a partir daí foi que me aprofundei mais nas temáticas relacionadas as leis 10639/03 e 11.645/08” (participante 33).*

A Classe 1 foi nomeada como: ***Orientações para debater a respeito da lei em sala de aula***. A classe foi composta por 11 segmentos de textos, que compreendem 12,94% do corpus total analisado. As palavras que compuseram esta classe de maneira mais significativa foram: “aula” ($x^2 = 53,2$; $f = 11$; $p < .001$); “sala” ($x^2 = 28,24$; $f = 4$; $p < .001$); “vez” ($x^2 = 28,24$; $f = 4$; $p < .001$); “lei” ($x^2 = 16,54$; $f = 6$; $p < .001$); “debate” ($x^2 = 14,35$; $f = 4$; $p = .001$). Através dessa classe é possível verificar que parte dos professores recebem orientações para trabalhar com as temáticas propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08, no entanto, é possível verificar nos segmentos de textos que compõem a classe, que essas orientações se dão de maneira pouco organizada e com pouca frequência, como é possível notar nas falas seguintes: *“trabalhar em sala de aula com debates informações e conscientização através de reuniões de professores através de reuniões de whatsapp” (participante 7); “esporadicamente são feitas propostas para que se contemple o que está na lei mas sem fomento e com um currículo com cada vez menos hora aula para as disciplinas que poderiam aprofundar a temática”.* (participante 29). Esta última fala levanta um ponto bastante importante que é a necessidade de planejamento e de inserção das temáticas propostas pelas leis estarem no planejamento das escolas, inclusive no Projeto Político Pedagógico.

A Classe 4 foi nomeada como ***“orientações a partir de reuniões pedagógicas e coordenação da escola”***. Com 16 segmentos de textos, que compreendem 18,82% do corpus total analisado, essa classe é composta por palavras como “reunião” ($x^2 = 25,51$; $f = 25$; $p < .001$) e “pedagógico” ($x^2 = 24,99$; $f = 29$; $p < .001$); “coordenação” ($x^2 = 5,98$; $f = 22$; $p = 0.01$). O resultado apresentado verifica que as orientações recebidas por parte dos professores se dão através das reuniões pedagógicas e da coordenação da escola. Como pode ser verificado nos segmentos de textos a seguir: *“As orientações se dão em formas de reuniões, cartazes e documentos, através de órgãos da educação em reuniões pedagógicas” (participante 8); “Orientação para envolver a temática durante todo o ano e não apenas em datas específicas como*

geralmente acontece. Da secretaria do estado por meio dos nossos gestores na maioria das reuniões pedagógicas” (participante 11). “gestão e coordenação escolar durante as reuniões pedagógicas” (participante 52).

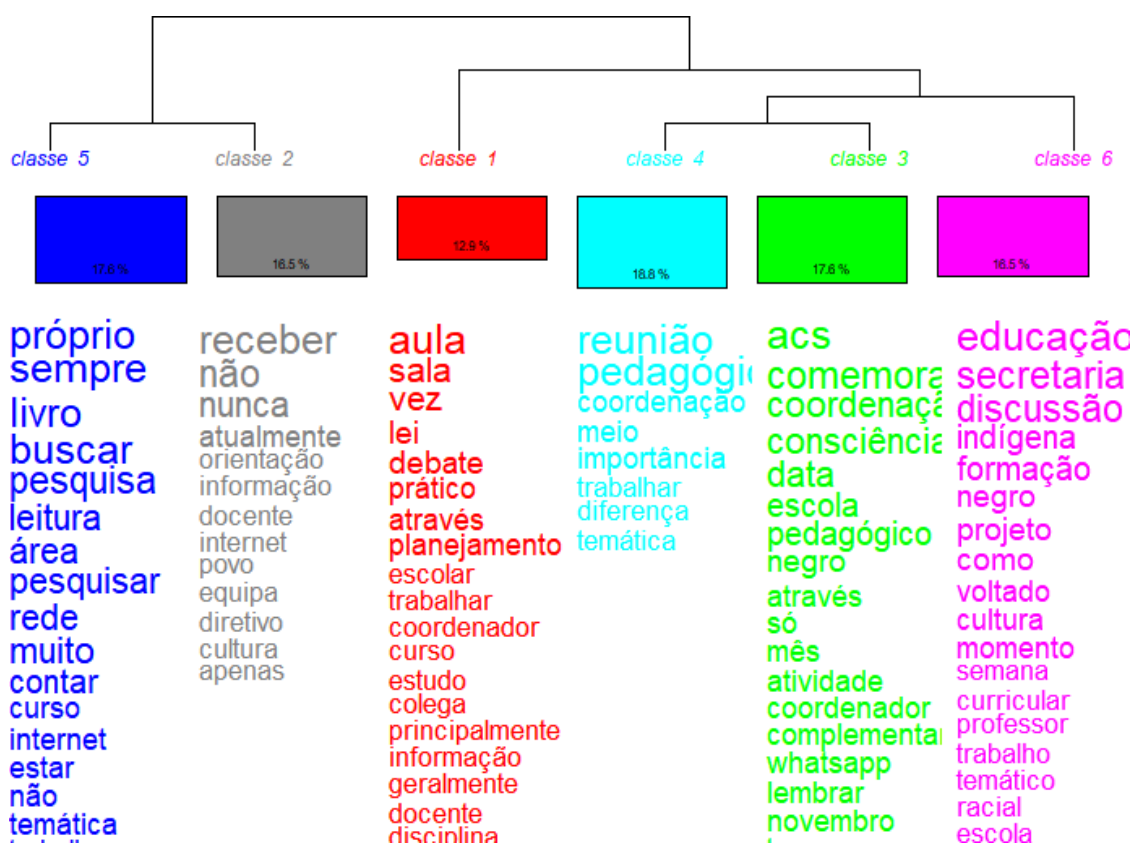
A classe 3 foi nomeada como “ **orientações recebidas através da coordenação, e Atividades Complementares- Acs**”. Essa classe é composta de 15 segmentos de textos, compreendendo 17,65% do corpus total analisado. As palavras representativas dessa classe são “acs” (Atividades Complementares) ($\chi^2 = 24,32$; $f = 4$; $p < .001$); “comemorativo” ($\chi^2 = 19,59$; $f = 4$; $p < .001$); “coordenação” ($\chi^2 = 15,79$; $f = 22$; $p < .001$) e “consciência” ($\chi^2 = 15,18$; $f = 7$; $p < .001$). A classe apresenta que parte dos professores recebem orientações principalmente da coordenação pedagógica da escola e nos momentos de atividades pedagógicas complementares. Aparece também que estas orientações se dão principalmente quando antecede a semana da consciência negra, fato que denota que são orientações pontuais, e como já mencionado acima, dificilmente acontecem. Segue alguns segmentos de textos representativos da classe: “*dia da consciência negra através da coordenação*” (participante 12); “*no mês de novembro recebemos orientações para desenvolver atividades voltadas para o tema através da coordenadora da escola em reuniões pedagógicas*” (participante 18); “*em alguns momentos pela coordenação da escola nos grupos de whatsapp, Acs, encontros no meet e presencial*” (participante 89).

A classe 6 foi chamada de “**recebimento de orientações através das secretarias de educação**”. A Classe foi composta por 14 segmentos de textos, que compreendem 16,47% do corpus total analisado. As palavras representativas dessa classe são: “educação” ($\chi^2 = 29,07$; $f = 11$; $p < .001$); “secretaria” ($\chi^2 = 26,6$; $f = 10$; $p < .001$); “discussão” ($\chi^2 = 20,98$; $f = 6$; $p < .001$). As orientações recebidas pelos professores, de acordo com esta classe, se dão predominantemente pelas secretarias de educação que, neste trabalho, referem-se tanto às secretarias municipais de educação quanto às secretarias estaduais. Seguem alguns segmentos de textos representativos da classe: “*trabalhamos na semana da consciência negra textos músicas filmes que tratam do tema. As orientações são passadas pelo sindicato de professores, secretaria de educação do estado, colegas de trabalho, direção, etc..*”

(participante 9); “trabalhar com projetos priorizando elementos culturais dos povos de matriz indígena e africana. As orientações chegam através da secretaria de educação do estado da Bahia via núcleo territorial de educação da minha região e-mails institucionais e formações pedagógicas nos momentos de formação” (participante 41); “através das formações feitas pela secretaria de educação através do articulador da escola” (participante 60).

A partir desses resultados apresentados, fica em evidência que não há uma articulação de atividades, a nível de rede de ensino, para orientar os professores quanto ao ensino das relações étnico-raciais. Quando não acontece por recursos e interesses próprios, os professores são eventualmente orientados através das Atividades Complementares (ACs), coordenação pedagógica e repasses de orientações das Secretarias de Educação.

Figura 3. Dendrograma: Orientações recebidas pelos professores para o trabalho com as leis 10.639/03 e 11.645/08.



4.6 Formação específica e preparação dos professores para o trabalhar com as leis 10.639/03 e 11.645/08.

Este tópico apresentará as análises realizadas com o objetivo de identificar como os professores avaliam a importância de ter formação específica para trabalhar com as leis 10.638/03 e 11.645/08 e o quanto se sentem preparados para isso. Para atender a estes objetivos específicos foram utilizadas duas questões fechadas: “para você, o quanto é importante ter formação específica para trabalhar com a temática?”, onde as respostas eram fornecidas a partir de escalas do tipo likert, e poderiam variar do ponto 1 (um- *Nada importante*) ao 5 (cinco- *muito importante*); passando ainda pelos valores: *pouco importante* (2); *mais ou menos importante* (3); *importante* (4). Na segunda questão: “o quanto se sente preparado para trabalhar a temática da questão étnico-racial na escola?” as respostas eram obtidas por meio de uma escala do tipo likert que variava do seguinte modo: (1) *Nada preparado*; (2) *pouco preparado*; (3) *mais ou menos preparado*; (4) *preparado*; (5) *muito preparado*.

Para medir a importância de ter formação específica, foi realizado no SPSS um Teste t simples, onde, a partir do ponto médio 3 (*mais ou menos importante*), foi possível verificar que os professores acham importante ter formação específica para trabalhar com as temáticas propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 ($M = 4,70$; $DP = 0,483$) $t(98) = 34,912$; $p = .001$.

Para verificar o quanto os professores se sentem preparados, realizou-se um Teste t simples, onde, a partir do ponto médio 3 (*mais ou menos preparado*), foi possível verificar que os professores se sentem mais ou menos preparados para trabalhar com as temáticas propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 ($M = 3,29$; $DP = 0,950$) $t(98) = 3,067$; $p = .003$.

Como pode ser visto nos resultados apresentados, apesar dos professores reconhecerem que é importante ter formação específica para trabalhar com as temáticas propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08, os mesmos ainda se sentem mais ou menos preparados. Este é um ponto que corrobora com o resultado mencionado no tópico anterior, que evidencia que mesmo

estando em sala de aula, esses professores dificilmente recebem orientações que possam nortear seus trabalhos frente à temática, indicando que ainda há a necessidade de formação continuada para esses professores. Essa demanda de formação específica aparece em muitos estudos que buscam investigar o quanto os professores têm sido formados para o trabalho com a temática das relações étnico-raciais e o quanto essa falta de formação tem impacto no ensino com uma perspectiva antirracista (e.g., Santos, França & Moreira-Primo, 2020).

Importante destacar que o fato dos professores reconhecerem a importância de haver formação específica é um indicativo de que esses professores reconhecem a importância das escolas públicas implantarem o ensino voltado para a promoção da igualdade racial.

4.7 O que os professores falam sobre diferenças étnico-raciais

Este tópico trata sobre o trabalho dos professores no que se refere às diferenças étnico-raciais, mais especificamente, sobre as falas desses professores com os seus alunos a respeito dessas diferenças. Os resultados que serão apresentados, foram obtidos através da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) no software Iramuteq. O corpus reconheceu 95 unidades de texto, divididas em 96 segmentos de texto (ST), 1499 ocorrências (palavras, formas ou vocabulários), 570 formas (palavras diferentes), e 365 palavras que ocorreram apenas uma vez. A fragmentação desse corpus se dividiu entre a classe 2 (maior classe) subdividida entre as classes 1 e 4, que pode ser observada à esquerda do Dendrograma (figura. 4). Ao lado direito do Dendrograma, a classe 3 que se manteve mais distantes das outras classes apresentadas, e sem nenhuma subramificação. As classes serão descritas abaixo levando em consideração a ordem presente no Dendrograma, da esquerda para a direita.

A classe 2, nomeada como “**valorização das diferenças**” foi composta por 16 segmentos de textos, que correspondem a 30,8 % do corpus analisado. As palavras que se destacaram significativamente foram: “Diferença” ($\chi^2 = 20,55$; $f = 14$; $p < .0,01$) e “Não” ($\chi^2 = 17,26$; $f = 9$;

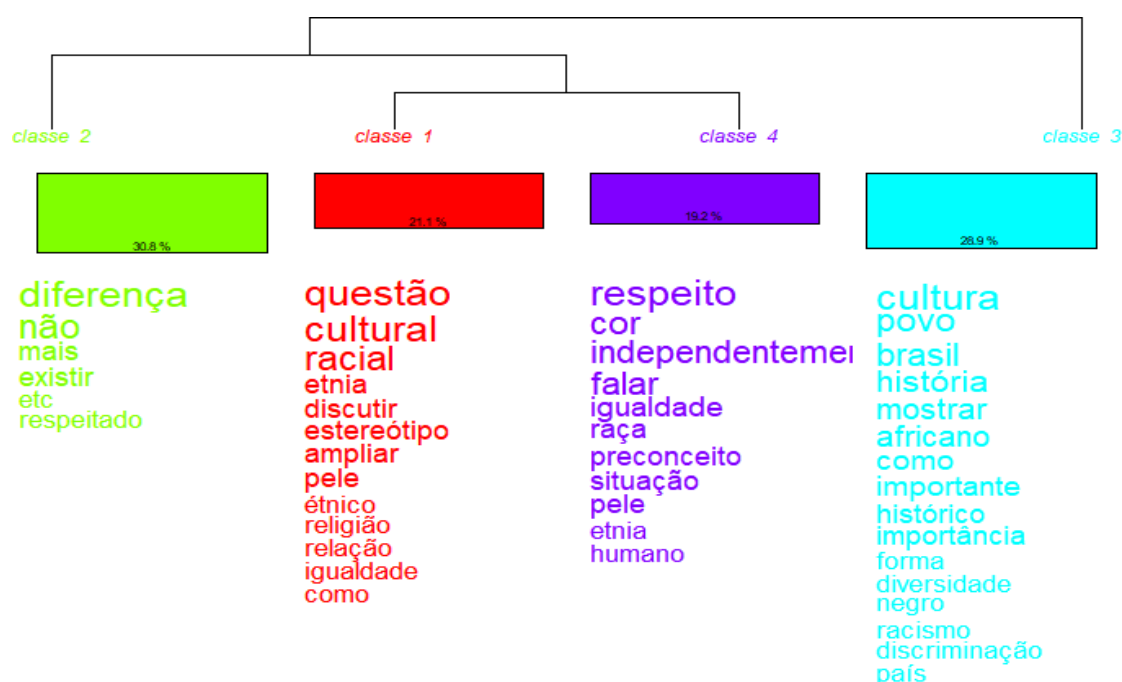
$p < .0,01$). Alguns segmentos de textos representativos para estas classe foram: *“o quanto a diferença faz parte de nós”* (participante 5); *“que as diferenças não devem ser algo negativo e sim algo que devemos nos orgulhar pois são nossas heranças”* (Participante 50); *“não sei explicar no momento”* (participante 4); *“não”* (participante 76). A palavra “diferença” aparece nos segmentos de textos, predominantemente, ligadas ao reconhecimento da existência das diferenças, porém, se apresentando enquanto discurso pouco aprofundado por estes professores, pois não é contextualizado pelos mesmos o que seriam essas diferenças e suas contribuições profundas na formação da identidade brasileira, bem como não possibilita que as concepções dos alunos sobre essas diferenças existentes, possam ganhar significados mais positivos. A palavra “não” apareceu principalmente enquanto forma de não respostas desses professores, seja por não falarem a respeito de diferenças, seja pela não vontade de mencionar a respeito de suas práticas.

A classe 1, nomeada como ***“questões raciais associadas a preconceito e discriminação”***, foi composta 11 segmentos de textos que correspondem a 21,1% do corpus apresentado. As principais palavras da classe foram: “questão” ($\chi^2 = 25,28$; $f = 6$; $p < .0,01$); “cultural” ($\chi^2 = 25,28$; $f = 6$; $p < .0,01$); “racial” ($\chi^2 = 17,71$; $f = 10$; $p < .0,01$). Pode ser verificado nessa classe que os professores discutem a respeito das diferenças étnico-raciais, pensando principalmente, em sua relação com o preconceito e a discriminação. Diferentemente do que acontece na classe 1, nesta classe os professores discutem de maneira aprofundada e realista, sobre como essas diferenças muitas vezes se apresentam cotidianamente. Segue alguns segmentos representativos da classe: *“que há uma estrutura socioeconômica e histórico cultural que privilegia determinada etnia no país e exclui outras e que é necessário diminuir essas diferenças”* (participante 34); *“sobre questões raciais costumo discutir sobre cor de pele fenótipo preconceito e discriminação sobre etnia costumo tratar sobre questões culturais como nacionalidade religião, língua e tradições”* (participante 49).

A classe 4, nomeada como **“respeito por sermos seres humanos”**, foi constituída por 10 segmentos de textos que correspondem a 19,2% do corpus analisado. As principais palavras que compuseram a classe foram: “respeito” ($\chi^2=20,55$; $f=10$; $p < .0,01$) e “cor” ($\chi^2=14,19$; $f=7$; $p < .0,01$). Nesta classe é possível perceber que os professores possuem pouco arcabouço teórico e metodológico para discutir a respeito da maneira como as diferenças étnico-raciais se apresentam no Brasil, de maneira que, acabam reproduzindo um discurso de igualdade e de romantização das diferenças que muitas vezes acabam apenas por naturalizar as desigualdades decorrentes do preconceito e discriminação contra alguns grupos. Esses aspectos podem ser vistos nos segmentos de textos a seguir: *“que cada uma teve e tem sua importância e da necessidade do respeito em quaisquer que sejam a etnia” (participante 11)*; *“sobre o respeito e a existência do preconceito e sua origem” (participante 13)*; *“falo sobre o respeito as diferentes etnias que todos somos iguais não importa a classe nem cor de pele somos todos uma mistura brasileira” (participante 36)*; *“que independentemente da cor da pele, tamanho, jeito e gosto, todos somos seres humanos e merecemos respeito” (participante 39)*.

A classe 3, nomeada **“importância da cultura”**, foi constituída por 15 segmentos de textos, correspondentes a 28,9% dos segmentos de textos analisados. As principais palavras que compuseram a classe foram: “cultura” ($\chi^2=15,85$; $f=8$; $p < .0,01$); “povo” ($\chi^2=10,69$; $f=4$; $p=0,001$) e “Brasil” ($\chi^2=10,69$; $f=4$; $p=0,001$). Nesta classe é possível perceber que os professores reconhecem a importância histórica e cultural dos diferentes povos que compõem o Brasil. Certamente, contar a história e contribuição dos povos indígenas e afro-brasileiros, livre dos estereótipos negativos que costumam ser associados a esses povos, é um pilar importante das leis 10.69/03 e 11.645/08. Os segmentos de textos representativos foram: *“importância dessa cultura” (participante 2)*; *“a importância de reconhecer nossa ancestralidade, e os povos originários e tradicionais do brasil, como uma forma de melhorar nosso presente, imaginando um futuro mais harmônico” (participante 14)*; *“apresento problemas, ou mostro africanos e afrobrasileiros como construtores também desse país” (participante 21)*.

Figura 4. Dendrograma: O que os professores falam sobre diferenças étnico-raciais.



4.8 Desafios percebidos pelos professores para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08

Para compreender melhor o cenário de implementação das leis nas escolas, este tópico objetiva compreender quais são os principais desafios percebidos pelos professores no que se refere a essa implementação. Através do Software Iramuteq, foi realizada uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD) a partir de corpus gerado do seguinte questionamento: “Quais os principais desafios que você encontra para trabalhar com as leis 10.639/03 e 11.645/08?”. O software reconheceu 95 textos, separados em 94 segmentos de textos com aproveitamento de 65,92% (62 segmentos de textos). Emergiram 990 ocorrências de palavras, sendo 413 palavras distintas e 286 com uma única ocorrência. O conteúdo analisado foi categorizado em 5 classes, onde, ao lado esquerdo do Dendrograma (ver figura 5) podem ser visualizadas as classes 3 e 2 bastante próximas e com ramificação da classe 4. Ao lado direito do dendrograma, e interligadas, as classes 5 e 4. A seguir, as classes serão nomeadas e apresentadas de acordo com a ordem que se deu no Dendrograma.

A classe 3 foi nomeada como de “**falta de apoio**”. A classe foi composta por 10 segmentos de textos, que compreendem 16,13% do corpus total analisado. As palavras representativas dessa classe são: “falta” ($x^2 = 34,28$, $f=16$; $p < .001$) e “apoio” ($x^2 = 5,95$; $f=3$; $p = .001$). A palavra mais representativa foi “*Falta*”, que nos segmentos de textos se apresentam em contextos diferentes, que vão desde a falta de apoio dos colegas professores e dos alunos, à falta de conhecimento adequado a respeito da temática, como é possível visualizar nas seguintes falas: “*falta de conhecimento aprofundado*” (participante 13); “*resistência e descaso dos estudantes e dos colegas de trabalho*” (participante 19); “*a falta de apoio dos colegas*” (participante 95). Essa classe nos possibilita perceber que ainda são diversos os desafios, e evidenciam a realização de trabalho ainda individualizado e o pouco envolvimento de toda a escola, bem como a falta de formação dos professores.

A classe 2 foi nomeada como “**falta de material adequado**”. Essa classe foi composta de 15 segmentos de textos, compreendendo 24,19% do corpus total analisado. As palavras representativas dessa classe são “didático” ($x^2 = 37,36$; $f=10$; $p < .001$); “material” ($x^2 = 26,81$; $f= 20$; $p < .001$) e “livro” ($x^2 = 13,4$; $f=4$; $p = .002$). Nesta classe é possível perceber que a falta de material didático adequado para trabalhar com a temática ainda é um desafio percebido pelos professores, como é possível notar nas seguintes falas dos participantes: “*falta de aprofundamento e materiais didáticos que auxiliem no trabalho com essas leis*” (participante 5); “*materiais didáticos mais claros e que abrangem essa temática*” (participante 8).

A classe 4, nomeada como “**falta de formação específica e continuada**”, foi composta de 9 segmentos de textos, compreendendo 14,52% do corpus total analisado. As palavras representativas dessa classe são “formação” ($x^2 = 23,35$, $f=6$, $p < .001$); “específico” ($x^2 = 25,18$; $f= 4$; $p < .001$) e “continuar” ($x^2 = 12,61$; $f= 4$; $p = .003$). A falta de formação específica e continuada de professores para o trabalho com a temática das relações étnico-raciais, é apontado por muitos estudos como um dos principais entraves na implementação das leis 10.639/03 e

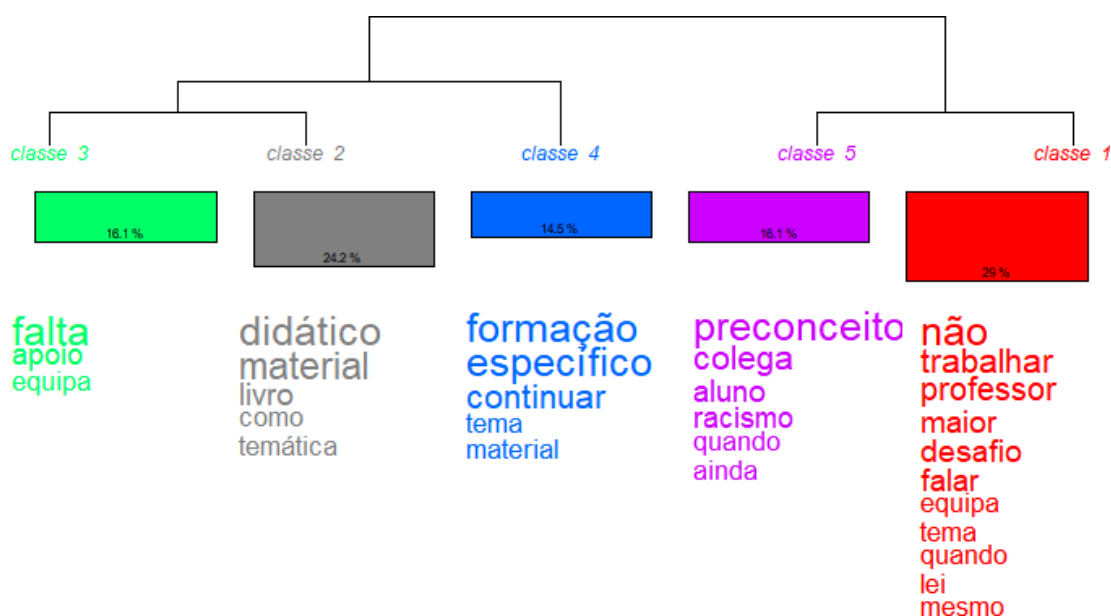
11.645/08 (Campos, 2018; Munanga, 2005; Santos et al., 2018). A ausência de formação de professores, tanto pode fazer com que a temática seja um assunto negado ou pouco mencionado na escola, ou, quando mencionado, de maneira bastante superficial, e por vezes, naturalizando as práticas discriminatórias contra as minorias raciais. Este é um aspecto que apareceu no tópico acima, quando verificado que muitos professores ainda não conseguem trabalhar a respeito das diferenças étnico-raciais com profundidade e conhecimento necessário. No capítulo anterior já foram apresentados estudos que apontam a formação de professores como um importante termômetro no trabalho sobre as relações étnico-raciais nas escolas brasileiras. Vejamos os segmentos a seguir, onde é possível verificar mais uma vez que esta também é uma demanda que parte dos próprios professores, se colocando como um dos importantes desafios a serem superados para melhor implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08: *“a formação”* (participante 6); *“a existência de uma orientação específica sobre o tema”* (participante 35); *“a atual falta de discussão e de formação continuada sobre essas leis”* (participante 72).

A classe 5, nomeada como ***“preconceito de alunos e professores”***, foi composta por 10 segmentos de textos, que compreendem 16,13% do corpus total analisado. As palavras representativas da classe foram: “preconceito” ($\chi^2 = 28,28$; $f = 5$; $p < .001$); “colega” ($\chi^2 = 16,4$; $f = 5$; $p < .001$) e “aluno” ($\chi^2 = 7,79$; $f = 8$; $p = .005$). Nesta classe, o principal desafio que aparece enquanto percepção dos professores, diz respeito ao preconceito de professores e alunos, inclusive, através de supostas brincadeiras: *“ainda existe muito preconceito”* (participante 22); *“atualmente tentar administrar na cabeça dos alunos das alunas que as brincadeiras que tiram com colegas é racismo estrutural”* (participante 23); *“sou estimulada por observar atitudes racistas praticadas por colegas e alunos uns para com os outros”* (participante 31); *“o desafio está dentro da própria escola onde os próprios colegas e até mesmo a gestão são preconceituosos”* (participante 33). Esta classe é onde aparece de maneira mais marcada a presença do racismo na escola, por seus diferentes membros, e o que se coloca como desafio, é justamente o que justifica a necessidade de haver legislações específicas que buscam essa mudança de realidade e a

construção de uma escola mais plural, onde possa ser aprendido que as diferenças, que ainda se apresentam como motivo para preconceito e discriminação, possam ganhar novos significados, onde predomine o respeito e a valorização das mesmas.

A Classe 1 foi nomeada como **“os professores não trabalham com as leis”**. Essa classe foi composta por 18 segmentos de textos que compreendem 29,03% do corpus total analisado. As palavras representativas da classe foram: “não” ($x^2 = 29,15$; $f=10$; $p < .001$); “trabalhar” ($x^2=15,26$; $f= 12$; $p < .001$) e “professor” ($x^2 =12,96$; $f=7$; $p= .004$). Os resultados obtidos através da classe, refletem que um dos desafios ainda percebidos, é que há pouco engajamento dos professores diante das temáticas propostas pelas leis, sendo que, as possíveis causas desse desengajamento, seria a falta de informação e formação a respeito das leis, bem como a falta de interesse diante da temática, como pode ser visto nos segmentos de texto a seguir: “o maior desafio é que os professores não se sentem informados sobre o tema, e aí não trabalham” (participante 21); “pouca informação e interesse por parte de muitos alunos e professores” (participante 45); “aceitação do público é um dos principais desafios além do engajamento dos professores comprometimento da gestão e coordenação para falar abertamente sem tabus” (participante 46).

Figura 5. Dendrograma: Desafios percebidos pelos professores para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08.



4.9 Percepção dos avanços e benefícios produzidos pelas leis 10.639/08 e 11.645/08 na escola

Este tópico tem por objetivo verificar como os professores têm percebido os avanços quanto a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas suas escolas. Para a análise, foi realizada uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD) com corpus gerado através do seguinte questionamento: “na sua opinião, quais os principais avanços e benefícios produzidos pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 na sua escola?”. O corpus geral foi constituído por 95 textos, separados em 97 segmentos de textos (ST) com aproveitamento de 65,98% (64 segmentos de textos). Emergiram 1373 ocorrências de palavras, sendo 568 palavras distintas e 392 com uma única ocorrência. O conteúdo analisado foi categorizado em 5 classes. Ao lado esquerdo do Dendrograma (figura 6) se localiza a classe 5, sem nenhuma subramificação, sendo conectada de maneira única com as classes 2, localizada na ponta esquerda do Dendrograma e a classe 4 que se apresenta ramificada com a classe 3 e 1. As classes serão apresentadas e nomeadas a seguir, de acordo com a ordem que se apresenta no Dendrograma, da esquerda para a direita.

A classe 5 nomeada como ***“valorização e respeito à cultura afro-brasileira”*** é composta de 11 segmentos de textos, compreendendo 17,19% do corpus total analisado. As palavras representativas dessa classe são “cultura” ($x^2 = 20,56$; $f = 4$; $p < .001$); “respeito” ($x^2 = 20,35$; $f = 6$; $p < .001$), “valorização” ($x^2 = 15,17$; $f = 3$; $p < .001$), “contribuir” ($x^2 = 15,17$; $f = 3$; $p < .001$) e “afro” ($x^2 = 15,17$; $f = 3$; $p < .001$). Aqui, os avanços percebidos pelos professores, no que se refere a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, se dão principalmente no aumento do respeito e valorização da cultura afro-brasileira: *“vem provocando mudanças de comportamentos como valorização da diversidade e respeito”* (participante 9); *“incorporar e contribuir para disseminar o estudo sobre a cultura e história dos povos africanos e nativos do brasil apresentando um olhar diferenciado do discurso oficial”* (participante 34); *“a valorização da cultura afro e da cultura indígena de maneira progressiva”* (participante 39).

A classe 4 nomeada como ***“despertar o interesse sobre os assuntos voltados para as***

leis 10.639/03 e 11.645/08”, foi composta de 13 segmentos de textos, que compreendem 20,31% do corpus total analisado. As palavras representativas da classe foram: “muito” ($x^2 = 25,5$; $f = 8$; $p < .001$) e “assunto” ($x^2 = 16,74$; $f = 4$; $p < .001$). A palavra “muito” aparece principalmente enquanto forma de dizer que as leis proporcionam muitas mudanças nas escolas e o despertar de interesse tanto dos alunos, quanto dos professores pelo assunto das relações étnico-raciais, como é possível visualizar nos segmentos de textos a seguir: *“alguns alunos já têm se demonstrado interessados em pesquisar o assunto” (participante 22); “a obrigatoriedade de trabalhar o tema em sala de aula visto que ainda há professores que consideram o assunto irrelevante” (participante 31); “interesse dos alunos sobre o assunto” (participante 42).*

A classe 3 foi nomeada como **“avanços com a inserção da temática das relações étnico-raciais nas escolas”**. Esta classe foi composta por 17 segmentos de textos, que compreendem 26,56% do corpus total analisado. As palavras representativas dessa classe são: “lei” ($x^2 = 17,35$; $f = 10$; $p < .001$); “temática” ($x^2 = 17,35$; $f = 10$; $p < .001$) e “trabalhar” ($x^2 = 14,1$; $f = 7$; $p = .001$). A classe verifica que a implementação das leis teve impacto no aumento do trabalho nas escolas, principalmente devido ao despertar do interesse dos professores pela temática, e, conseqüente efeitos positivos no aprendizado dos alunos, e no fortalecimento da autoestima dos alunos negros, como destaca-se na fala do participante 57, *“é muito gratificante ver o quanto a auto estima dos alunos têm crescido nesses anos que venho trabalhando com essa temática, eles hoje se veem de forma que se aceitam mais enquanto negros assumindo seu cabelo e suas origens”*. Quanto ao despertar do interesse dos professores, destacam-se os seguintes segmentos de textos: *“o crescimento no número de profissionais que se dedicam ao estudo da temática” (participante 14); “o avanço principal é que agora não é opção, é dever do professor trabalhar essa questão, então os alunos e professores podem reivindicar a aplicabilidade, porém, mesmo assim, as dificuldades são muitas” (participante 25).*

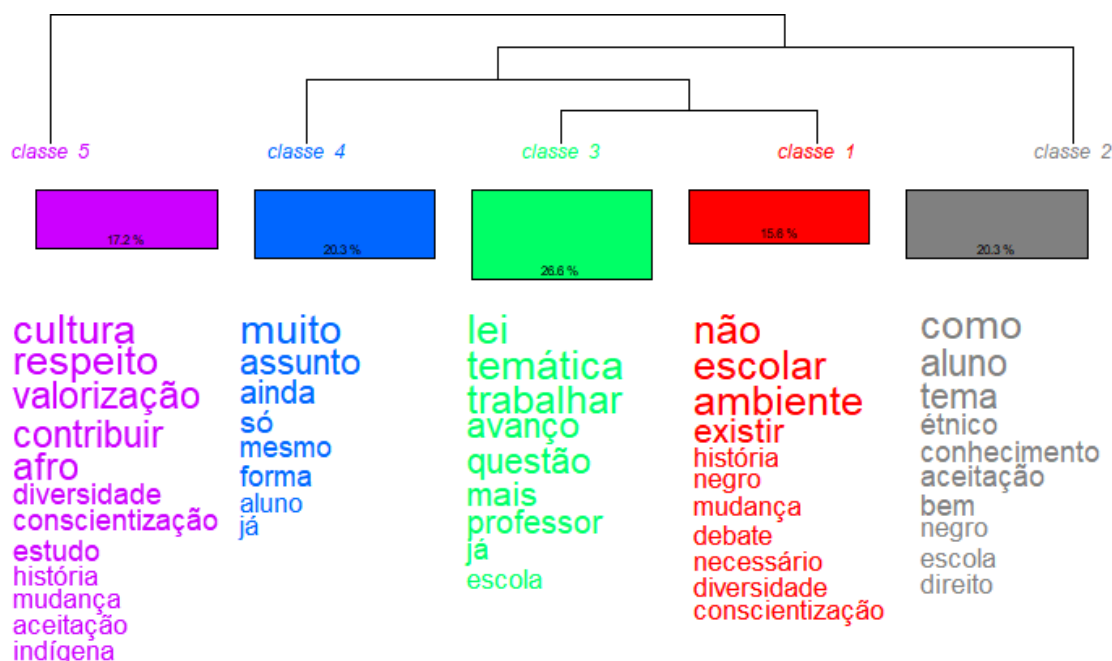
A classe 1 foi nomeada como **“mudança no ambiente escolar”**. Com 10 segmentos de textos, que compreendem 15,62% do corpus total analisado, essa classe é composta por palavras

como “não” ($x^2= 23,22$; $f=11$; $p < .001$); “escolar” ($x^2= 23,04$; $f= 4$; $p < .001$), “ambiente” ($x^2 = 23,04$; $f=4$; $p < .001$) e “existir” ($x^2= 11,41$; $f= 4$; $p = .007$). Esta classe apresenta, através das falas dos professores, que após a implantação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas, houve mudanças no ambiente escolar no que se refere ao trabalho com as temáticas propostas pelas leis, principalmente, a frequência com que se aborda o tema. Pode-se perceber nos segmentos de texto a seguir: *“são questões que estão na base da formação cultural brasileira e que eram veladas no ambiente escolar” (participante 24)*; *“ela existir por si só já é um avanço, porque é uma demanda antiga e necessária, e em ambientes onde se aborda a temática com frequência e não apenas no 20 de novembro, vamos empoderando meninos e meninas negras, e colaborando para promovermos cidadãos com um outro olhar a respeito da diversidade” (participante 29)*; *“a mudança de postura de alguns membros da comunidade escolar” (participante 38)*.

A classe 2 foi nomeada como: **“melhora na relação entre alunos”**. Essa classe é composta de 13 segmentos de textos, compreendendo 20,31% do corpus total analisado. As palavras representativas dessa classe são “como” ($x^2 = 16,89$; $f=8$; $p < .001$); “aluno” ($x^2 = 13,2$; $f= 15$; $p=.002$) e “tema” ($x^2= 11,94$; $f= 5$; $p= .005$). Aqui é apresentado que com a implementação das leis na escola, houve mudanças principalmente na postura dos alunos e nas suas relações com os colegas, ajudando na diminuição da expressão do preconceito entre os mesmos, como é possível verificar nos trechos a seguir: *“a reflexão de maneira crítica e construtiva sobre esse tema” (participante 5)*; *“alguns alunos melhoraram com seus comportamentos” (participante 7)*; *“aceitação e convivência amigável entre alunos” (participante 10)*; *“redução do racismo resistências dos alunos e redução da evasão escolar” (participante 21)*.

Apesar do reconhecimento de que ainda são diversos os desafios para a implementação das leis, é possível notar que os professores têm percebido avanços importantes no trabalho com a temática das relações étnico- raciais em decorrência da implementação das leis, avanços esses, que tem contribuído com o despertar de interesse dos professores pela temática, com a valorização da história das minorias raciais e com a melhora da relação entre os próprios alunos.

Figura 6. Dendrograma: Percepção dos avanços e benefícios produzidos pelas leis 10.639/08 e 11.645/08 na escola.



4.10 Perspectivas para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08

Este tópico trata sobre as perspectivas dos professores a respeito da implementação das leis 10.639/08 e 11.645/08 nas escolas em que trabalham. Para isso, foi realizada uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD), com corpus gerado através do seguinte questionamento: “*pensando a realidade em que trabalha, o que acha que poderia ser feito para melhorar a implantação das leis 10.639/03 e 11.645/08?*”. O corpus foi constituído por 94 textos, separados em 98 segmentos de textos (ST) com aproveitamento de 66,33% (65 segmentos de textos). Emergiram 1172 ocorrências de palavras, sendo 489 palavras distintas e 336 com uma única ocorrência. O conteúdo analisado foi categorizado em 5 classes que serão detalhadas a seguir de acordo com a ordem presente no Dendrograma (ver figura 7).

A classe 3 foi nomeada como “***necessidade de formação continuada para trabalhar na área***”. Esta classe foi composta por 11 segmentos de textos, que compreendem 16,92% do corpus total analisado. As palavras representativas dessa classe são: “formação” ($\chi^2 = 21,3$; $f = 22$; $p < .001$); “professor” ($\chi^2 = 21,14$; $f = 16$; $p < .001$), “área” ($\chi^2 = 17,93$; $f = 4$; $p < .001$) e

“continuar” ($x^2 = 8,7$; $f = 5$; $p = .003$). Nesta classe é possível verificar como demanda para avançar com a implementação das leis, a formação continuada de professores. A formação de professores está sendo uma das principais questões apresentadas neste trabalho e apontada como um dos principais fatores que tem dificultado a realização do trabalho com as temáticas propostas pelas leis. Este é um apontamento que aparece em diversas falas: “*formação com alunos e professores*” (participante 13); “*mais formações sobre o assunto*” (participante 22); “*uma formação adequada para os professores*” (participante 55).

A classe 2 foi nomeada como “***necessidade de materiais didáticos específicos e adequados***”. Essa classe é composta de 10 segmentos de textos, compreendendo 15,38% do corpus total analisado. As palavras representativas dessa classe são “material” ($x^2 = 21,1$; $f = 9$; $p < .001$) e “didático” ($x^2 = 17,37$; $f = 5$; $p < .001$). A classe destaca a necessidade de materiais didáticos mais apropriados e inclusivos, enquanto ferramenta que pode contribuir com os avanços da implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Este também foi um aspecto mencionado como um dos fatores que dificultam o trabalho dos professores frente a temática, e agora, como um mecanismo de contribuição importante, como apresentado nas seguintes falas: “*material didático que não exclui pessoas nas mais nas mais variadas áreas, curso de formação para docentes, palestras de conscientização, entre outros*” (participante 37); “*ter material didático com mais foco nessas temáticas*” (participante 68).

A classe 5 foi nomeada como “***cursos de capacitação para melhorar as ações***”. Essa classe foi composta por 17 segmentos de textos, compreendendo 26,15% do corpus total analisado. As palavras representativas dessa classe são “ação” ($x^2 = 12,03$; $f = 4$; $p = .005$); “curso” ($x^2 = 11,19$; $f = 6$; $p = .008$) e “temática” ($x^2 = 8,13$; $f = 5$; $p = .004$). Nesta classe aparece como demanda a necessidade de cursos e planejamento que possam contribuir com a prática e ações dos professores. Essa demanda tem proximidade com a necessidade de formação continuada já apontada, no entanto, esta seria uma demanda necessariamente focada no

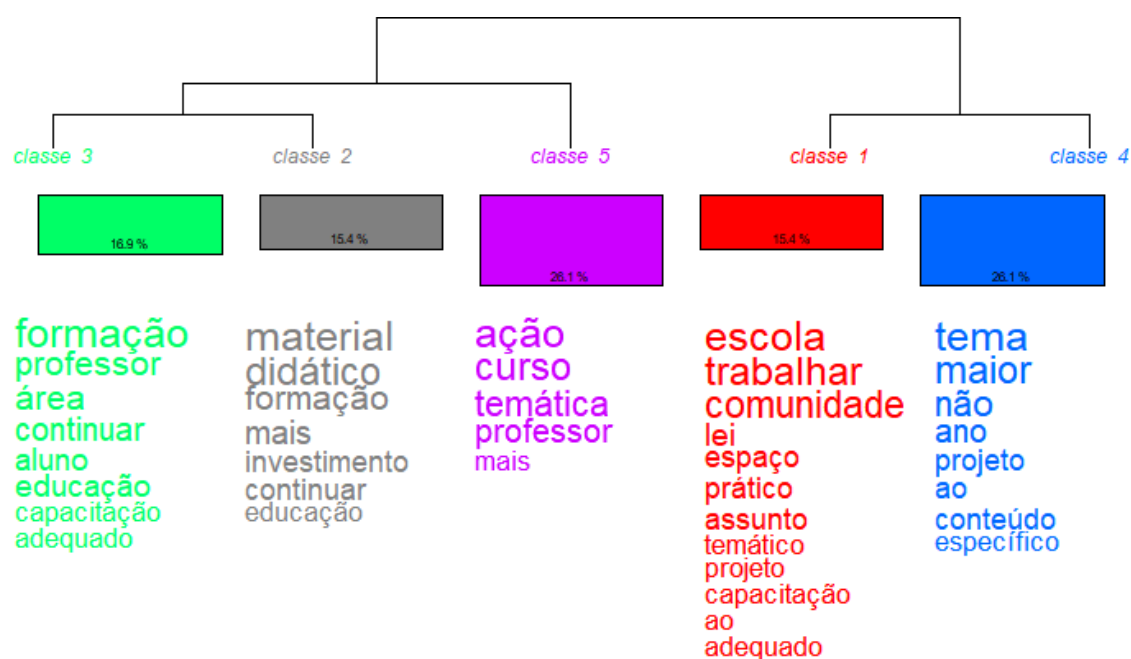
planejamento das ações, como norteadores do trabalho, como é possível verificar nos segmentos de textos a seguir: *“acho que nós professores precisamos aprender mais e colocar em prática com ações e atividades” (participante 1); “curso de capacitação” (participante 3); “dedicar momentos para formação de professores relativos a construção de planejamentos e ações” (participante 25).*

A classe 1 foi nomeada como: **“Trabalho junto à comunidade”**. Essa classe foi composta de 10 segmentos de textos, que compreendem 15,38% do corpus total analisado. As palavras mais representativas da classe foram: “escola” ($\chi^2 = 29,79$; $f = 5$; $p < .001$); “trabalhar” ($\chi^2 = 24,91$; $f = 8$; $p < .001$) e “comunidade” ($\chi^2 = 23,44$; $f = 4$; $p < .001$). Aqui, aparece como demanda o envolvimento da comunidade no trabalho com as leis 10.639/03 e 11.645/08, como pode ser visualizado nas seguintes falas: *“aumento de investimentos e visibilidade para projetos afros em nossa comunidade e pessoas adequadas falando sobre o assunto nas escolas” (participante 57); “trabalhar com as famílias, mas ao mesmo tempo, é um desafio como dito anteriormente, o preconceito é grande nas comunidades, a escola em que trabalho é comunitária criada a partir de um terreiro de candomblé” (participante 74).* Nessa classe aparece um ponto importante e ainda pouco mencionado pelos professores, que é a necessidade de maior envolvimento da comunidade nos projetos como foco na promoção da igualdade racial promovidos pelas escolas.

A classe 4 foi nomeada como **“maior investimento para o trabalho com a temática”**. A classe foi composta por 17 segmentos de textos, que compreendem 26,15% do corpus total analisado. As palavras representativas foram: “tema” ($\chi^2 = 17,76$; $f = 8$; $p < .001$) e “maior” ($\chi^2 = 15,29$; $f = 5$; $p < .001$). A palavra “maior” apareceu na classe em diferentes contextos, porém, sempre remetendo a necessidade de maior investimento para o trabalho com as temáticas propostas pelas leis, sejam esses investimentos a nível de materiais, estruturais, governamentais, sejam a nível de conhecimento e formação. Para melhor compreensão da

classe, segue algumas falas representativas da classe: “disponibilizar materiais com esse tema para os anos iniciais do ensino fundamental” (participante 5); “maior discussão sobre o assunto” (participante 12); “maior apoio com materiais para projetos de conscientização” (participante 10).

Figura 7. Dendrograma: Perspectivas para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08.



CAPÍTULO 5:

Dicussão

Este estudo buscou investigar empiricamente o cenário de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas da rede estadual e municipal de educação do Brasil. De maneira mais específica, buscou compreender quais são as práticas dos professores no que tange a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08: Como é abordado os conteúdos das referidas leis em sala de aula e em quais momentos esse ensino se efetiva; como e de quem os professores recebem as orientações para trabalhar com as temáticas propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08; qual o grau de satisfação de professores no que concerne às orientações recebidas relativamente à aplicação das Leis 10.639 e 11.645; o quanto os professores se sentem preparados para o trabalho com as referidas leis, e o quanto acham importante ter formação específica para a realização desse trabalho; os avanços percebidos pelos professores quanto a aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08, bem como os desafios ainda encontrados e as perspectivas futuras de implementação.

5.1 Há o reconhecimento da necessidade do trabalho com a temática étnico-racial, no entanto, predominantemente, esse ainda é um trabalho eventual.

Os dados apresentados sobre as atividades realizadas pelos professores com o ensino da história afro-brasileira e indígena, mostra que já há nas falas e atividades realizadas pelos professores o impacto positivo das leis 10.639/03 e 11.645/08: trabalho voltado para o diálogo e discussão em sala de aula; aulas com exposição de materiais audiovisuais sobre a temática; tentativa de valorização da história e cultura dos povos; relação da temática étnico-racial com assuntos da disciplina; utilização de referências de pessoas negras nas aulas; projetos específicos para o dia da consciência negra.

Embora estas sejam metodologias de trabalho que, estão de acordo com as propostas das leis, no que se refere ao ensino e valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena, e com isso, a reparação histórica por todo o processo de marginalização, preconceito e discriminação sofrido pelos negros e indígenas do Brasil, ainda há a tendência de que essas atividades sejam realizadas em projetos pontuais, principalmente na semana da consciência negra. Neste sentido, o parecer CNE/CP 003/2004 (Brasil, 2004) salienta que embora as ações desenvolvidas de forma isolada que atingiram êxito têm muito a contribuir para o desenvolvimento de pedagogias que combatam o racismo, não há lugar para improvisos. Os educadores devem verdadeiramente se apropriar de saberes sobre a população negra para transmiti-los de forma adequada, principalmente, por meio da construção de projetos que combatam o racismo e a discriminação na realidade em que os sujeitos estão inseridos. Essa apropriação de saberes sobre a população negra e indígena, é um passo importante para que as implementações das leis supracitadas aconteçam de maneira plena e por meio de atividades articuladas enquanto política pública de combate e enfrentamento ao racismo que reconhece o papel da escola enquanto um espaço que proporciona a interação e a socialização de diferentes pessoas, tradições, valores, culturas e representações dos povos.

Estudos no campo da socialização étnico-racial, que investigam como as famílias e as escolas socializam as crianças e os jovens, por meio de distintos tipos de mensagens associadas aos valores, tradições e práticas associadas aos pertencimentos étnico-raciais, mostram que práticas de valorização da história, fortalecimento das culturas e a promoção do orgulho étnico-racial são extremamente benéficas para a construção de identidades mais positivas e elevação da autoestima de crianças pertencentes a minorias étnico-raciais. Essas práticas são observadas por meio de atividades como contar histórias, ler livros e celebrar datas marcantes da cultura ou etnia dos grupos étnico-raciais, promover projetos de valorização de grupos socialmente discriminados e promover o orgulho étnico-racial (Hughes et al., 2006). Ações como essas

podem contribuir tanto para diminuir a expressão do racismo pelas crianças brancas quanto para que crianças minoritárias desenvolvam um conceito mais positivo de si mesmo e sintam orgulho do seu grupo de pertença, amenizando, assim, os impactos do racismo na sua identidade, trajetória escolar e saúde mental (França, Silva, Oliveira, & Moreira-Primo, 2023; Hughes et al., 2006; Moreira-Primo & França, 2023; Santos, 2021).

Essas ações são bastante importantes, sobretudo quando verifica-se a presença do racismo na escola e dos seus efeitos deletérios nas crianças negras. Sobre isso, no estudo de dissertação de Moreira-Primo (2020), o autor realizou uma revisão sistemática sobre os efeitos do racismo na trajetória escolar das crianças, e os resultados mostram que o racismo ainda está associado a diversos problemas vivenciados por crianças negras e pertencentes ao candomblé: a construção negativa da identidade étnico-racial das crianças negras; a baixa autoestima; a tristeza; a exclusão e ao fracasso escolar, concluindo que é fundamental a criação de estratégias objetivando o fortalecimento da identidade das crianças negras e a necessidade de maior atenção na implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08.

Como é possível verificar, há na literatura e nos próprios fundamentos da construção das leis 10.639/03 e 11.645/08 práticas e caminhos possíveis para que haja uma educação capaz de formar para o respeito à diversidade. Apesar de ser importante reconhecer que as leis já têm tido efeitos positivos no que diz respeito ao ensino da história afro-brasileira e indígena, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento dos professores da necessidade de se trabalhar com a temática, continua sendo necessário maior articulação das práticas e metodologias que não destoem ou camuflem os objetivos propostos pelas leis, e que de fato haja maior implicação nacional para que as mesmas sejam efetivas.

5.2 Carência de orientação, conhecimento e formação de professores para o trabalho com as leis 10.639/03 e 11.645/08: reflexo de um trabalho de implementação ainda desarticulado.

Na descrição dos resultados referentes ao recebimento ou não de orientações para o

trabalho com a temática étnico-racial, foi possível verificar que os professores dificilmente recebem orientações e estas não são consideradas suficientes ou mesmo adequadas para o trabalho com as leis 10.639/03 e 11.645/08. Este é um ponto importante a ser considerado, pois, contribui com a discussão do tópico anterior, no que se refere a falta de articulação nacional, regionalizada e das próprias redes de ensino, para a implementação das leis. Vale ressaltar que os participantes deste estudo, são professores da rede municipal e estadual de educação.

Nos discursos dos professores é possível notar que os mesmos buscam orientações por conta própria, ou através de coordenação pedagógica nos momentos de Atividades Complementares (ACs), porém, aparentemente, não são orientações norteadas por diretrizes, normativas, ou Projetos Políticos Pedagógicos das próprias escolas.

O artigo art. 1º da Resolução CNE/CP Nº 01/2004 atribui aos sistemas de ensino a consecução de condições materiais e financeiras e provimento das escolas, professores e alunos de materiais adequados à educação para as relações étnico-raciais. Considerada a necessidade de articulação entre a formação de professores e a produção de material didático, ações que se encontram articuladas no planejamento estabelecido pelo Ministério da Educação, no Plano de Ações Articuladas.

Entre as atribuições do Eixo III do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Etnicorraciais e Para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana estão postas as principais ações para o Sistema de Ensino Estadual e Sistema Municipal de Educação:

- a) apoiar as escolas para implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008, através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Etnicorracial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;
- b) orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação da lei 10639/03 e Lei 11645/08;
- c) promover formação para os quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECAD/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática;

- d) produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das Relações Etnicorraciais;
- e) articular com CONSED e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação o apoio para a construção participativa de planos estaduais e municipais de educação que contemplem a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e da lei 11645/08;
- f) elaborar consulta às escolas sobre a implementação das Leis 10639/03 e 11645/2008, e construir relatórios e avaliações do levantamento realizado;
- g) desenvolver cultura de auto-avaliação das escolas e na gestão dos sistemas de ensino por meio de guias orientadores com base em indicadores socioeconômicos, étnicorraciais e de gênero produzidos pelo INEP;
- h) instituir nas secretarias de educação equipes técnicas para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a educação das relações étnicorraciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano;
- i) Participar dos Fóruns de Educação e Diversidade Etnicorraciais.

Como é possível verificar nas atribuições acima colocadas, são diversas as responsabilidades dos sistemas de educação no que se refere a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, porém, dentro do que é possível mensurar diante dos resultados obtidos neste trabalho, é que as práticas atuais ainda estão bem distantes desse ideal de articulação dos sistemas de educação com as escolas, principalmente no que se refere a orientação e formação de professores.

Essa ausência tanto pode refletir na prática dos professores e na maneira como os mesmos encaram a temática no seu cotidiano escolar, quanto pode deixá-los totalmente alheios, como é o caso dos professores que sequer sabem da existência das leis e da importância ou necessidade de se trabalhar com as mesmas.

O desconhecimento dos professores também pode ser um reflexo da negligência das próprias universidades diante das relações étnico-raciais, o que também acaba por evidenciar a falta de articulação e de cumprimento do que está posto em lei. Quanto a papel das universidades diante a Resolução nº 1/2004 CNE/CP (Brasil, 2004, art. 1, parágrafo 1º) dispõe:

As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos das disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de

questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 03/2004.

Embora este trabalho não tenha investigado especificamente sobre a formação dos professores nas universidades, foram raras as vezes que os mesmos mencionaram as universidades enquanto meio pelo qual obtiveram algum conhecimento sobre as relações étnico-raciais. Pontuar este fator é importante, pois ajuda na compreensão mais abrangente do cenário de implementação das leis e nos possíveis entraves para sua efetividade. Para Munanga (2015) o avanço do trabalho na escola com a diversidade étnico-racial esbarra no despreparo dos professores, causado principalmente pelos currículos que não contemplam as relações étnico-raciais na formação docente, de modo que muitas das tentativas de inserção dessas temáticas são superficiais, pontuais e continuam a reproduzir estereótipos negativos relacionados étnico-raciais minoritários.

5.3 *Falta de preparação dos professores para o trabalho com leis: reflexo na maneira como os professores significam e falam sobre diferenças étnico-raciais.*

Os resultados deste trabalho apontaram que os professores reconhecem que é importante ter formação específica para trabalhar com as leis 10.639/03 e 11.645/08. Certamente esse reconhecimento é um ponto importante, pois, é também a compreensão de que a temática precisa ser abordada na escola de maneira adequada.

Embora os professores reconheçam a importância de ter formação, os resultados mostram que os mesmos ainda não se sentem preparados para o trabalho com a temática. A falta de formação adequada já foi citada nesse trabalho como um dos principais problemas no que se refere a implementação das 10.639/03 e 11.645/08 (Campos, 2018; Munanga, 2005; Santos et al., 2018; Solidade & Marques, 2013) e está associada a uma prática de ensino que muitas vezes acaba por disseminar a lógica racista, seja pelo próprio silêncio, já que os

professores não se sentem preparados, seja pelas intervenções que pouco problematizam lógicas eurocêntricas e de branqueamento que por muito tempo vem ocupando o lugar de norma no país.

No que se refere ao silêncio étnico-racial de professores, foi possível verificar, neste trabalho, principalmente no que se refere aos professores que disseram não trabalhar com as leis, que esse silêncio está associado a falta de reconhecimento de que a escola também é um espaço propício e necessário para o ensino étnico-racial, e que essa é uma tarefa de toda a comunidade escolar e durante todo o ano letivo. Certamente esse é um reflexo da ausência de formação, orientação e presença de normativas nas escolas, que possam nortear esses professores com o trabalho voltado para as relações étnico-raiais, fazendo com que os mesmos compreendam, valorizem e socializem de maneira positiva o ensino das diferenças étnico-raciais.

Cavalleiro (1999/2000) reconhece o ambiente escolar enquanto importante socializador das relações étnico-raciais e construtor de identidades das crianças negras. Ao realizar estudos com crianças em idade pré-escolar verificou que a socialização étnico-racial acontece de maneira bastante precária na escola, o que acaba por contribuir com a construção de identidades fragilizadas, já que as precariedades dos conteúdos socializados são reforçadoras de estereótipos e são internalizados de maneira que contribuem negativamente para a construção da identidade das crianças negras. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças, quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (Gomes, 2003).

Quanto as falas sobre as diferenças étnico-raciais realizadas pelos professores, apresentadas nesse trabalho, destaca-se que há nos discursos dos mesmos a importância de valorização das diferenças, o apontamento do processo histórico construtor das relações de desigualdade, preconceito e discriminação, além da valorização da cultura e da necessidade de

respeito aos seres humanos. Esses são aspectos fundamentais que também legitimam os objetivos e importância das leis 10.639/03 e 11.645/08, e, inclusive, essas percepções dos professores podem já ser reflexo das próprias leis, no entanto, é possível observar nas falas dos professores que, muitas vezes, as abordagens utilizadas pelos mesmos ainda se dão de maneira superficial, com pouco aprofundamento teórico e metodológico.

Esse já é um aspecto bastante discutido neste trabalho e também é mencionado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana do ano 2004 (Brasil, 2004), onde está posto que para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar e devem desalienar os processos pedagógicos, sem ficar reduzidos a palavras e raciocínios que muitas vezes não condizem com a realidade vivenciada principalmente pelos alunos negros. Ressalta-se, que essas mesmas diretrizes também enfatizam que este deve ser um trabalho conjunto, que depende de várias articulações entre os processos educativos e as políticas públicas, fato que inviabiliza a responsabilização exclusiva aos professores e aos limites da própria escola.

5.4 Desafios encontrados pelos professores para a implementar as leis 10.369/03 e 11.645/08 e os avanços já percebidos e perspectivas futuras.

No contexto geral, os desafios percebidos pelos professores no que se refere à implementação das leis, estão ligados principalmente a falta de articulação em rede no trabalho de implementação das mesmas. Os desafios mencionados dizem respeito a falta de apoio, material didático adequado, formação específica e continuada dos professores, falta de engajamento dos professores, além da presença do preconceito no cotidiano escolar, entre os professores e alunos.

Esses são problemas bastante encontrados em trabalhos que buscam investigar a implementação das leis nos contextos escolares, como é o caso do trabalho de Souza et al.

(2015), que buscou verificar, por meio dos discursos de gestores da Rede Municipal de Educação de Jequié-Ba, os avanços e desafios ainda encontrados no processo de implementação da lei 10.639/03. Os resultados apontaram que as principais dificuldades dizem respeito: a falta de material didático, a ausência de literatura da temática racial, o trabalho com a disciplina História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a formação do professor e a vontade política.

Este último aspecto mencionado, que refere a vontade política, também é apontado em outros estudos já trazidos nos capítulos teóricos (Campos, 2018; Gomes & Jesus, 2013) como um marcador importante na implementação das leis supracitadas. Essa não foi uma questão trazida pelos professores nesse trabalho, no entanto, é possível pensá-la no contexto de gestão das leis e no quanto as mesmas estão suscetíveis a interferências e a falta de coesão das políticas públicas importantes para a efetividade das mesmas. Neste sentido, Almeida e Sanchez (2017), salienta que há uma deficiência entre a articulação das políticas públicas associadas as leis 10.636/03, como por exemplo: a falta de articulação entre as políticas do ensino superior e as da educação básica, já que, a formação continuada de professores é um dos principais fatores apontados como entraves para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, bem como a falta de mudanças no livros didáticos, embora haja a constatação de que os mesmos ainda reproduzem visões negativas do negro.

Apesar de ser inegável que o ensino na perspectiva das leis 10.639/03 e 11.645/08 ainda tem muito por avançar, e que, quase duas décadas de promulgação, ainda não foi tempo suficiente para encurtar caminhos para torná-las efetivamente mais aplicáveis, é preciso reconhecer o papel e a importância dessas leis dentro das escolas brasileiras.

Os avanços percebidos pelos professores participantes desta pesquisa são fatores importantes a serem considerados, que acabam por reafirmar que as leis já têm papel ativo dentro das escolas, mesmo com todos os problemas ainda enfrentados na implementação. Esses avanços dizem respeito principalmente a inserção e valorização da temática das relações étnico-

raciais na escola e a melhora das relações entre os alunos.

A inserção, de maneira obrigatória, do ensino da história dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas nas escolas, tem um papel simbólico, educativo e reparador muito grande, pois questiona a educação eurocêntrica que está enraizada no Brasil enquanto modelo que não condiz com a realidade dos povos e culturas de não brancos, o que acaba por discriminar, anular e negligenciar a história e cultura, principalmente, dos negros e indígenas brasileiros (Munanga, 2005; Silva, 2005).

Munanga (2005) saliente um ponto importante que é a necessidade de atentar-se para o fato de que falar sobre diferenças étnico-raciais na escola não é algo que diz respeito e que beneficia apenas alunos negros, essa é uma oportunidade de fazer com que todos possam contruir novos significados étnico-raciais, inclusive as crianças brancas.

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. (Munanga, 2005, p. 16).

As perspectivas para melhor implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 mencionadas pelos professores participantes desse estudo estão em consonância com os desafios já apresentados pelos mesmos: necessidade de formação continuada e cursos de capacitação para trabalhar na área; necessidade de realizar o trabalho junto à comunidade; necessidade de materiais didáticos específicos e adequados; maior investimento para o trabalho com a temática.

Esses são anseios que escancaram a necessidade de maior atenção no que se refere às ferramentas de implementação das leis, que englobem todo o sistema educacional e suas políticas públicas, bem como evidencia que a maioria dos professores já percebem a importância de trabalhar com a temática das relações étnico-raciais, reconhecendo o ambiente escolar como um agente capaz de socializar e construir novos significados étnico-raciais.

CAPÍTULO 6:

Conclusões

O objetivo geral desta dissertação foi compreender o cenário de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas públicas brasileiras, e sua relação com o ensino das diferenças étnico-raciais, do preconceito e discriminação por professores. Para atingir esse objetivo, alguns objetivos específicos foram norteadores importantes para a condução das buscas bibliográficas, formulação do instrumento para a coleta de dados, bem como as análises dos dados e suas discussões: identificar como e de quem os professores recebem as orientações para trabalhar com as temáticas propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08; verificar o grau de satisfação de professores no que concerne às orientações recebidas relativamente à aplicação das Leis 10.639 e 11.645; identificar o quanto os professores se sentem preparados para o trabalho com as referidas leis, e o quanto acham importante ter formação específica para a realização desse trabalho; verificar os avanços percebidos pelos professores quanto a aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08, bem como os desafios ainda encontrados.

Para contextualizar a respeito das políticas públicas brasileiras de combate e enfrentamento ao racismo no Brasil, principalmente políticas focadas na educação, foi realizada inicialmente uma revisão da literatura (capítulo 1), que teve como marcador importante a promulgação da Constituição Federal de 1988. Nesse capítulo, é possível verificar que o final dos anos 90 e a primeira década dos anos 2000, é marcada por um crescimento significativo dos debates sobre as desigualdades étnico-raciais, bem como a promulgação de diversas leis que objetivam aplacar os efeitos devastadores do racismo manifestados através de desigualdades sociais escancaradas. Importante ressaltar que fica em evidência que o crescimento dessas políticas se dão ainda no primeiro mandato presidencial de Lula e se perpetuam durante todo o seu governo, inclusive estendendo-se para o governo Dilma. Esse é um aspecto importante pois evidencia que combater o racismo no Brasil, na prática, é uma política de governo, e dependendo de quem está no poder, podem tornar-se políticas bastante fragilizadas e

vulneráveis a desmontes e retrocessos, como acontece no governo Bolsonaro. O percurso das políticas de combate ao racismo é fundamental para compreendermos as dificuldades ainda encontradas para implementar essas políticas, assim como, os avanços já alcançados.

O capítulo 2 evidenciou que o racismo ainda é uma realidade presente na escola, mesmo com quase vinte anos de implementação da lei 10.639/03. A literatura mostra que o racismo na escola ainda se manifesta de distintas maneiras: na relação professor-aluno; nos materiais didáticos inapropriados que acabam por reforçar estereótipos contra as minorias étnico-raciais; no silêncio dos professores diante da temática e da presença do racismo na escola; na perpetuação de um modelo de ensino que tem suas bases eurocêntricas que ainda discrimina e anula a existência dos povos afro-brasileiros e indígenas do país. Apesar do reconhecimento da importância da lei 10.639/03 e 11.645/08 para que de fato haja uma educação que inclua todos os povos e que reflita na diminuição de inúmeras desigualdades existentes no Brasil, percebe-se que são muitos os desafios para que estas leis atinjam os seus objetivos: falta de planejamento das escolas e inserção da temática no Projeto Político Pedagógico; falta de ações mais articuladas e práticas mais continuadas partindo das secretarias de educação para que as leis não sofram tanta interferências com a mudança de gestão; falta de compreensão dos membros da escola de que a escola é um ambiente propício e importante para se discutir sobre relações étnico-raciais; por fim, falta de formação de professores, que é apresentada em muitos estudos como um dos principais fatores que dificultam a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08.

Os resultados encontrados no estudo empírico realizado com professores e que está apresentado no capítulo 4 deste trabalho, também confirmam que a implementação por professores das referidas leis, ainda se apresenta como um desafio a ser superado, principalmente no que se refere a formação dos professores, adequação dos materiais didáticos e articulação das atividades a nível de política pública.

O estudo também verificou que há o reconhecimento da necessidade do trabalho com

a temática étnico-racial, a realização de atividades para trabalhar o tema, no entanto, predominantemente, esse ainda é um trabalho eventual, o que acaba por desconsiderar que o trabalho com as leis 10.639/03 e 11.645/08 tem como um dos principais potenciais, modificar o ambiente de socialização escolar, permitindo aos alunos um contato mais cuidadoso e eficiente com os diferentes povos existentes no Brasil, suas culturas e valores.

Foi possível identificar também que a falta de conhecimento dos professores para os trabalhos com as leis, ou mesmo, o desconhecimento da existência das mesmas, são fatores que têm uma repercussão direta na maneira como os professores trabalham com as temáticas propostas pelas leis, ou silenciam totalmente a respeito do tema. Em resumo, esses professores não se sentem preparados para trabalhar sobre relações étnico-raciais, estão sendo pouco orientados, não há formação continuada, o que requer que os professores procurem conhecer mais a respeito do tema através de métodos próprios, e para tal, é preciso que esses professores tenham interesses pessoais sobre o tema, o que denota um trabalho ainda desarticulado de ações nacionais que envolvam todo o sistema educacional.

Quanto aos avanços e desafios percebidos pelos professores, no que se refere à implementação das leis nas escolas, os mesmos estão em consonância com o que a literatura já apresentava. Os desafios dizem respeito à falta de material didático adequado, formação específica e continuada dos professores, engajamento dos professores, além da presença do preconceito no cotidiano escolar, entre os professores e alunos. Já os avanços, dizem respeito principalmente à inserção e valorização da temática das relações étnico-raciais na escola, o que reflete no melhoramento das relações entre os alunos.

Importante ressaltar que, no geral, o presente trabalho conseguiu atingir os objetivos propostos, primeiro, apresentando o cenário das políticas públicas com foco no racismo, e depois, fazendo uma discussão, com base na literatura, do cenário das escolas no que concerne a manifestação do racismo, o papel da escola como frente antirracista importante, e os desafios

ainda encontrados para implementação e efetividade das leis 10.639/03 e 11.645/08. Posterior às discussões desses cenários, foram apresentados e discutidos os dados da pesquisa empírica, que verificou que a implementação do ensino da história africana, afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras, ainda dependem de diversos fatores que ainda não estão organizados enquanto articulação a nível de política pública, fato que acaba refletindo em ações eventuais e realizadas por professores que não se sentem preparados para esse trabalho.

O estudo limitou-se a investigar o trabalho dos professores frente ao ensino das temáticas étnico-raciais. Essa investigação é muito importante, pois o professor tem papel fundamental na maneira como as relações são estabelecidas na escola, pelo fato de ter um contato bastante direto com os alunos, o que acaba por favorecer a realização de intervenções mais certeiras no combate ao racismo. No entanto, é preciso reconhecer que a comunidade escolar na sua totalidade, também tem papel fundamental no combate ao racismo, sendo necessário a realização de trabalhos que busquem compreender melhor os distintos agentes que são responsáveis pela transmissão de conhecimento na escola e pela transformação de realidades que possam pautar-se no respeito à diversidade e a garantia de direitos. Sendo assim, fica como sugestão de trabalhos futuros, a investigação do papel e atividades realizadas pelos gestores escolares no que se refere ao ensino da temática étnico-racial: quais são as atribuições desses agentes; como podem auxiliar e melhorar o trabalho dos professores; como podem realizar o trabalho de orientação desses professores.

Ademais, este trabalho tem uma contribuição social importante, pois, além de discutir a respeito do papel e potencial da escola na problematização das maneiras como as relações étnico-raciais são estabelecidas atualmente no Brasil, também reafirma a necessidade de que as políticas públicas com foco no combate ao racismo sejam constantemente avaliadas, e se necessário, revistas, para que possam alcançar os objetivos esperados diante da necessidade de diminuir as desigualdades sociais atreladas ao racismo.

Referências

- Arruda, M. G. (2018). *Africanidades: A lei n. 10.639/03 na visão de professores*. Mestrado em Educação: Currículo- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Bayma, F. (2012). Reflexões sobre a Constitucionalidade das Cotas Raciais em Universidades Públicas no Brasil: referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 325-346, abr./jun.
- Câmara, R.H. (2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6 (2), jul - dez, 2013,179-191.
- Cardoso, C., & Lucimar. R. D. (2021). A branquitude como entrave a implementação da Lei Federal 10.639/03 na educação infantil. *Educação | Santa Maria | v. 46*.
- Carvalho, D. M. S., & França, D. X. (2019). Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: Uma revisão integrativa. *Revista Educação & Formação*. v. 4 n. 12, set/dez.
- Carvalho, D. M. S., (2020). A escola no enfrentamento ao racismo. 133 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE.
- Cavalleiro, E. S. (2005). In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Cavalleiro, E. S. (2012). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6ª ed- São Paulo.
- Chagas, L. C., & França, D. X. (2010). Racismo, preconceito e trajetória escolar de crianças negras e brancas: a realidade de Sergipe. In: IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. UFS. *Anais [...]*. São Cristóvão (SE): EDUCON.Coelho, M. C, &
- Coelho, W.N.B. (2018). As licenciaturas em história e a lei 10.639/03- percursos de formação para o trato com a diferença? Artigo • *Educ. rev.* 34.
- Costa, E. S. (2015). Racismo como metaenquadre. *Rev. Inst. Estud. Bras.* (62), dez.
- Cruz, T. M. (2015). Espaço escolar e discriminação: significados de gênero e raça entre crianças. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 157-188.
- Dalbosco, C. A. (2015). Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 123-142.
- Dias, E.C, & Cecatto, A. (2015). Entre teoria e prática: a formação docente e a apropriação da lei 10.639/2003 no cotidiano escolar. *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 283-306, jul./dez. 2015.
- Fernandes, S. de M. (2018). *Formação Continuada de Professores/as a partir da Lei nº 10.639/2003: As Relações Étnico-raciais e o Ensino de Artes Visuais*. Dissertação (Mestrado em Artes), Universidade de Brasília; Brasília, 229 p.

- Flores, C. E., Tella, P. A. M., Rocha, S., & Matos, C. (2016). Da teoria ao ato: refletindo sobre educação, reconhecimento e antirracismo. *Revista de Ciências Sociais*, nº 44, janeiro/junho, p. 165-187.
- Fonseca, I. F. (2015). Inclusão política e racismo institucional: reflexões sobre o programa de combate ao racismo institucional e o conselho nacional de promoção da igualdade racial. *Planejamento e Políticas Públicas | PPP | n. 45 | jul/dez*.
- França, D. X. de. (2017). DISCRIMINAÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS NA ESCOLA. *Revista Interacções*, 13(45). <https://doi.org/10.25755/int.9476>
- França, D. X., Silva, K. C., Oliveira, Y. N., & Moreira-Primo, U. S. (2022). Promovendo a identidade racial e as atitudes intergrupais positivas: Intervenção no ensino fundamental. *Revista da SPAGESP*, 23(2), 69-89. <https://doi.org/10.32467/issn.2175-3628v23n2a6>
- Gomes, N. L. (2012). Movimento negro e educação: Ressignificando e politizando a raça. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set.
- Gomes, N. L., & Jesus, R. E. (2013). 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. *Educ. rev.* Curitiba, nº 47, p. 19-33, Mar.
- Gomes, N. L., & Jesus, R. E. de. (2013). 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, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. Editora UFPR.
- Hughes, D, Rodriguez J, Smith E. P., Johnson D. J., Stevenson H. C., & Spicer P. (2006). Parents' ethnic-racial socialization practices: a review of research and directions for future study. *Dev Psychol.* Sep;42(5):747-70. doi: 10.1037/0012-1649.42.5.747.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019). Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. In: *IBGE. Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica*, n.41. Rio de Janeiro.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Domicílios Contínua Anual (2019). Acesso em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7125>
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/ IPEA (2021): https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/210826_boletim_bps_28_igualdade_racial.pdf
- Jaccoud, L. (2009). *A Construção de uma Política de Promoção da Igualdade Racial: uma análise dos últimos 20 anos*. Brasília, DF: IPEA.
- Jesus, R. E. (2018). Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. *Educação em revista*, v. 34, jan.
- Johnson, P.J., & Aboud. F.E., (2017). Evaluation of an intervention using cross-race friend storybooks to reduce prejudice among majority race young children. McGill University, Canada. *Early Childhood Research Quarterly*, 40. 110–122.
- Lei nº10.639. (2003). Altera a Lei nº 9394/96, de 20 de novembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências.

- Lewis, A. E. (2001). There is no “race” in the schoolyard: Color-blind ideology in an (almost) all White school. *American Educational Research Journal*, 38(4), 781-811.
- Ligeiro, I.R., & José Eustáquio de Brito, J. E. (2021). Formação docente para as relações étnico-raciais: o que dizem professores de sociologia do ensino médio? *Revista Nacional de Pesquisa Sobre Formação de Professores*. Belo Horizonte, v. 13, n. 27, p. 11-26, mai./ago. Disponível em: [476-Texto do artigo-2226-2-10-20210921.pdf](#)
- Lima, M. E., & Vala, J. (2004). As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 401-411.
- Menezes. W. (2003). O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola. *Caderno de Estudos Sociais- Recife*, Vol. 19, Nº 1 P. 95 – 106, jan.
- Ministério da Educação. (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.
- Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Diretoria de Estatísticas Educacionais. (2015). *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2014*: linha de base. Brasília.
- Miranda, S. A. (2012). Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, v. 17, n. 50, p. 369-498, maio/ago.
- Moehlecke, S. (2002). AÇÃO AFIRMATIVA: HISTÓRIA E DEBATES NO BRASIL. n. 117, novembro/ 2002. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 197-217, novembro.
- Moreira-Primo, Ueliton Santos (2020). *Experiências de racismo e o desenvolvimento da identidade étnico-racial em crianças negras e brancas*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE.
- Moreira-Primo, U. S., & França, D. X. (2020). Efeitos do racismo da trajetória escolar de crianças: uma revisão sistemática. *Debates em Educação*, 12(26), 176-198. doi: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n26p176-198>
- Moreira-Primo, U. S., & França, D. X. (2020). Experiências de racismo em crianças: o que acontece no cotidiano escolar? *Revista UNIABEU*, v. 13, n. 33, p. 24-44. <https://doi.org/10.46375/uniabeu.v13n33.3980>
- Moreira-Primo, Ueliton Santos, França, Dalila Xavier de. (2023). Identidade racial e percepção do valor social dos grupos pelas crianças: uma análise em termos de desenvolvimento. *Revista Zero-a-Seis*, v. 25, n. 47, p. 271-299, jan./jun. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2023.e90753>
- Mulvey, K. L., Gonulta, S., Irdam, G., Carlson, R. G., Distefano, C., & Irvin, M. J. (2021). School and Teacher Factors That Promote Adolescents’ Bystander Responses to Social Exclusion. *Frontiers in psychology*, 11, 581089.
- Munanga, K. (2005). *Superando o racismo na escola*. Organizador: Kabengele Munanga. Brasília, 2ª edição revisada: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Munanga, K. (2007). In: O negro na universidade : o direito a inclusão / Jairo Queiroz Pacheco, Maria Nilza da Silva (orgs.) – Brasília, DF : Fundação Cultural Palmares.

- Munanga, K. (2015). Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez.
- Munanga, K. (2018). Relações África- Brasil: o que seria? *Revista do PPGCS – UFRB – Novos Olhares Sociais* | Vol.1 - n.1 – 2018.
- Negreiros, D.F. (2017). Educação das relações étnico-raciais (s)em perspectiva. In: *Educação das relações étnico-raciais: avaliação da formação de docentes [online]*. São Bernardo do Campo, SP: EditoraUFABC, pp. 57-91.
- Nogueira, S., & Guzzo, R. (2017). Que educação das relações étnico-raciais queremos no século XXI? Uma leitura psicossocial e crítica da desumanização eurocêntrica e racista. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 9(22), 409-431.
- Oliveira, A. G. de. (2012). *A questão racial na esfera pública (virtual): a experiência da secretaria de políticas de promoção da igualdade racial no governo Dilma Rousseff*. Dissertação (mestrado)- Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Programa de Pós Graduação em Comunicação e linguagens. Prof. Orientador: Dr. Alexandre Almeida Barbalho.
- Perez, J. R. 2010. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out/dez. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Retratos das desigualdades de gênero e raça. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_educacao.html
- Santos, Joana dos. (2021). *Intervenção em socialização étnica: efeitos sobre a identidade e autoestima individual e grupal de crianças negras*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.
- Santos, J., & França, D. X. (2021). Intervenções para redução do preconceito racial na escola: uma revisão sistemática. *Revista Conexões de Saberes*, v.5, n.1. <http://dx.doi.org/10.18542/rcs.v5i1.14572>
- Santos, E. F. dos, Pinto, E. A. T., & Chirinéa, A. M. (2018). A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, jul./set.
- Santos, Joana, França, Dalila Xavier de, & Moreira-Primo, Ueliton Santos. (2020). Socialização étnica de professores. In: LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; FRANÇA, Dalila Xavier de; FREITAG, Raquel Meister Ko. *Processos psicossociais de exclusão social*. São Paulo: Blucher Open Access. p. 173-193.
- Santos, I. A. (2001). In: *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. Org: Eliane Cavalleiro- São Paulo: Nelo negro.
- Santos, S. Cavalleiro, E. Barbosa, M.I, & Ribeiro, M. (2008). Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro.
- Santos, S. Q. S., & Machado, V. L. C. (2008). Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, jan./mar.

- Schucman, L. V (2010). Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. *Rev. psicol. polít.*, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 41-55, jan.
- Schucman, L. V (2014). Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. *Psicol. Soc.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-94.
- Secchi, L. (2012). *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo, SP: Cengage Learning.
- Silva, A. C. (2005). A desconstrução da discriminação no livro didático. In: *Superando o racismo na escola*. Organizador: Kabengele Munanga. Brasília, 2ª edição revisada: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Silva, E. (2012). O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. *Revista História Hoje*, v. 1, no 2, p. 213-223.
- Silva, H. C. B. da. (2018). *Formação docente no ensino fundamental: tessituras do ensino de história e cultura do ensino afro-brasileira*. Dissertação (mestrado profissional em formação de professores) – Universidade Estadual da Paraíba- pró-reitoria de pós graduação e pesquisa.
- Silva, L. M. (2016). A implementação da lei 10.639/03 em uma escola estadual de Montes Claros/MG. Dissertação de mestrado, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, Diamantina, Minas Gerais.
- Silva, P. B. G. (2005). Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: *Superando o racismo na escola*. Organizador: Kabengele Munanga. Brasília, 2ª edição revisada: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Solidade, W., & Marques, E. P. S. (2013). Educação para as relações étnico-raciais e formação docente: dilemas e perspectivas. *Rev. Triang.* v. 6, n. 1: 53-67, jan/jul.
- Souza, F. S., Brito, I. A., & Pereira, L. M. S. (2013). Região Nordeste. In: *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei nº 10.639/03*. Org. Nilma Lino Gomes. 1ª ed- Brasília: MEC, Unesco. 412p.
- Souza, N. (2017). *Ações Afirmativas em Universidades Públicas Brasileiras: uma análise sobre a implantação das cotas raciais*/ Nilda Souza – 2017 245 f. Tese – (Doutorado em Ciências Sociais) Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus, Araraquara).
- Uol notícias (2018): Frases de Bolsonaro, o candidato que despreza as minorias - 24/09/2018 - UOL Notícias.
- Tjhijs, J. (2017). Student–Teacher Relationships and Interethnic Relations In: *The Wiley Handbook of Group Processes in Children and Adolescents*. Edited by Adam Rutland, Drew Nesdale, and Christia Spears Brown.

ANEXOS

Anexo 1 - Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe

Portal do Governo Brasileiro

Plataforma Brasil

Público **Pesquisador** **Alterar Meus Dados**

Cadastros

PALOMA SILVA DE SOUZA - Pesquisador | V3.2

Sua sessão expira em: 39min 25

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Políticas educacionais antirracistas: análise dos modos de enfrentamento ao racismo em escolas de Sergipe
Pesquisador Responsável: PALOMA SILVA DE SOUZA
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 50501121.2.0000.5546
Submetido em: 20/12/2021
Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UFS
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Comprovante de Recepção  **PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1788995**

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 2

- Pendência de Parecer (PO) - Versão 2
 - Documentos do Projeto
 - Comprovante de Recepção - Submissão 3
 - Cronograma - Submissão 3
 - Folha de Rosto - Submissão 3
 - Informações Básicas do Projeto - Submissão 3
 - Orçamento - Submissão 3
 - Outros - Submissão 3
 - Projeto Detalhado / Brochura Investigação
 - TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa
 - Apreciação 3 - Universidade Federal de Sergipe
 - Projeto Completo

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
-------------------	----------	---------	----------	-------

LISTA DE APECIAÇÕES DO PROJETO

Apreciação *	Pesquisador Responsável *	Versão *	Submissão *	Modificação *	Situação *	Exclusiva do Centro Coord. *	Ações
PO	PALOMA SILVA DE SOUZA	2	20/12/2021	17/02/2022	Aprovado	Não	

HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	17/02/2022 09:50:30	Parecer liberado	2	Coordenador	Universidade Federal de Sergipe - UFS	PESQUISADOR	
PO	17/02/2022 09:50:04	Parecer do colegiado emitido	2	Coordenador	Universidade Federal de Sergipe - UFS	Universidade Federal de Sergipe - UFS	
PO	17/02/2022 09:49:41	Parecer do relator emitido	2	Coordenador	Universidade Federal de Sergipe - UFS	Universidade Federal de Sergipe - UFS	
PO	11/02/2022 14:18:56	Aceitação de Elaboração de Relatoria	2	Membro do CEP	Universidade Federal de Sergipe - UFS	Universidade Federal de Sergipe - UFS	
PO	19/01/2022 19:13:16	Confirmação de Indicação de Relatoria	2	Coordenador	Universidade Federal de Sergipe - UFS	Universidade Federal de Sergipe - UFS	
PO	19/01/2022 17:47:21	Indicação de Relatoria	2	Secretária	Universidade Federal de Sergipe - UFS	Universidade Federal de Sergipe - UFS	
PO	19/01/2022 17:46:59	Aceitação do PP	2	Secretária	Universidade Federal de Sergipe - UFS	Universidade Federal de Sergipe - UFS	
PO	20/12/2021 23:08:12	Submetido para avaliação do CEP	2	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	Universidade Federal de Sergipe - UFS	
PO	20/11/2021 09:12:11	Parecer liberado	1	Coordenador	Universidade Federal de Sergipe - UFS	PESQUISADOR	
PO	20/11/2021 09:11:40	Parecer do colegiado emitido	1	Coordenador	Universidade Federal de Sergipe - UFS	Universidade Federal de Sergipe - UFS	

Ocorrência 1 a 10 de 18 registro(s)

LEGENDA:

(*) Apreciação

PO = Projeto Original de Centro Coordenador
 E = Emenda de Centro Coordenador
 N = Notificação de Centro Coordenador

POp = Projeto Original de Centro Participante
 Ep = Emenda de Centro Participante
 Np = Notificação de Centro Participante

POc = Projeto Original de Centro Coparticipante
 Ec = Emenda de Centro Coparticipante
 Nc = Notificação de Centro Coparticipante

(*) Formação do CAAE

Ano de submissão do Projeto: 2021
 Tipo do centro: 2
 Código do Comitê que está analisando o projeto: 50501121.2.0000.5546

Sequencial para todos os Projetos submetidos para apreciação: 50501121
 Dígito verificador: 2
 Sequencial quando estudo possui Centro(s) Participante(s) e/ou Coparticipante(s): 00005546

Voltar

Chat

Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Universidade Federal de Sergipe
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Psicologia

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidada/o a participar de forma voluntária de uma pesquisa intitulada “Políticas educacionais antirracistas: análise dos modos de enfrentamento ao racismo em escolas de Sergipe. Essa pesquisa que tem como objetivo conhecer sobre a realidade de ensino da temática das relações étnico-raciais nas escolas da rede estadual de educação de Sergipe, tal como prever as leis 10.639/03 e 11645/08, leis que promulgam a obrigatoriedade do ensino da história africana, afro-brasileira e indígena nas escolas básicas brasileiras. Como dispõe Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, você tem a liberdade de se recusar a participar e poderá interromper sua participação a qualquer momento, sem que haja qualquer tipo de penalidade, como prever Resolução CNS 510 de 2016, Artigo 17, Inciso III. Não há respostas certas nem erradas, estamos interessados em sua opinião, se assim for do seu interesse participar. As respostas são anônimas e confidenciais, destinando-se apenas a fins de pesquisa científica. Salientamos que, a participação nesta pesquisa não lhe oferece pagamento, a participação é totalmente voluntária.

Como trata-se de uma pesquisa online por meio de questionário autoaplicável, onde não haverá o contato presencial entre a pesquisadora e você participante, nem a oportunidade de entrega em mãos do TCLE, é sugerido que faça o download do TCLE e guarde consigo, nele contém informações a respeito da pesquisa que poderá consultar posteriormente, bem como, os contatos da pesquisadora a quem poderá contatar a qualquer momento.

Os procedimentos utilizados nessa pesquisa seguem as normas estabelecidas pela Resolução nº 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde. Ponderamos que toda pesquisa implica em riscos e benefícios, como define essa resolução, o nosso compromisso é com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos. Aos benefícios: os participantes desta pesquisa serão beneficiados com a aquisição de conhecimentos sobre o cenário de implementação do ensino das questões éticas e raciais das escolas da rede estadual do estado de Sergipe e isso poderá contribuir de maneira direta na realização de seu trabalho; o participante estará contribuindo significativamente para o avanço da ciência e da educação.

Quanto aos riscos em participar dessa pesquisa, estes podem estar relacionados ao desconforto, vergonha e algum mal-estar frente aos questionamentos. Contudo, vale salientar que caso seja um desconforto persistente, é indicado que interrompa a pesquisa e caso necessário, poderá entrar em contato com a pesquisadora Paloma Silva de Souza através dos seguintes contatos: telefone (75) 99807-8566 ou pelo e-mail: ps.paloma@hotmail.com. Ao participante também é concedido o direito à busca por indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, conforme assegura O Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19.

Os resultados obtidos por essa pesquisa serão publicados em formato de artigos científicos e eventos científicos, bem como, se o participante, julgar necessário, poderá consultar e ter acesso aos resultados da pesquisa, por meio de contato feito diretamente com a pesquisadora por meio dos contatos acima mencionados.

As dúvidas sobre a pesquisa poderão ser ainda esclarecidas com a pesquisadora orientadora prof. Dra. Dalila Xavier de França, Professora no Programa de Graduação e Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe, através do número:

(79) 98834-6542 e e-mail: dalilafranca@gmail.com . Do mesmo modo, o participante também poderá entrar em contato com Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), que é um órgão de proteção que preconiza a garantia dos direitos do participante. Desde modo, poderá entrar em contato com CEP para tirar dúvidas, fazer denúncias ou qualquer tipo de reclamação referente a esta pesquisa aqui mencionada. Poderá fazer este contato através das seguintes vias: Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº Bairro: Sanatório – Aracaju CEP: 49.060-110 – SE Contato por e-mail: cep@academico.ufs.br Telefone e horários para contato: (79) 3194-7208 – Segunda a Sexta-feira das 07 às 12h.

Sendo sua resposta positiva em participar dessa pesquisa, garante-se o direito do sigilo, privacidade e anonimato dos dados coletados. Você concorda em participar desta pesquisa?

Diante dos esclarecimentos, concordo em participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi por mim assinado em duas vias, juntamente com o pesquisador. Sendo uma via entregue a mim e a outra permanecerá com o pesquisador responsável.

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

_____de_____2022

Local e Data.

Anexo 3 - Questionário

Ensino da história africana, afro-brasileira e indígena em escolas brasileiras

Estamos realizando um estudo com professores, com o objetivo de conhecer a respeito da temática das relações raciais nas escolas brasileiras. Você é professor da rede municipal ou estadual de educação? Gostaríamos que colaborasse respondendo ao questionário que se segue, considerando a sua experiência e realidade de trabalho.

Ressaltamos que não há respostas certas nem erradas, estamos interessados em conhecer a sua realidade no que se refere o trabalho com a temática das relações raciais. Asseguramos que suas respostas são anônimas e confidenciais, destinando-se apenas a fins de pesquisa científica. Ainda assim, fique à vontade para interromper sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade!

A qualquer momento você poderá consultar e ter acesso aos resultados da pesquisa, com Paloma Silva de Souza, mestranda responsável pelo estudo e orientada pela Dra. Dalila Xavier de França, professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe, através do e-mail: ps.paloma@hotmail.com.

Agradecemos desde já sua colaboração!

Vamos começar?

1. Você concorda em participar desta pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo
☐ Não concordo

As questões seguintes objetivam conhecer a respeito do seu trabalho com as leis 10.639/03 e 11.645/08, leis estas que objetivam inserir na escola o ensino da história africana, afro-brasileira e indígena.

2. Você conhece as leis 10.639/03 e 11.645/08? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

3. Você trabalha com as temáticas propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim *Pular para a pergunta 23*

☐ Não *Pular para a pergunta 4*

As questões seguintes tem por objetivo conhecer melhor a respeito dos motivos pelos quais você não aborda as temáticas propostas pelas leis 10.639/03 e 11.545/08 em sua prática enquanto professor e sua percepção sobre a existência do racismo. Vale ressaltar que é importante que sua resposta se aproxime o máximo possível das motivações reais, aqui não haverá qualquer tipo de

julgamento ou exposição do respondente. O objetivo é apenas conhecer sobre a realidade.

*

4. Porque não trabalha com as temáticas propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08?

Descreva os motivos!

5. Você acha que existe racismo no Brasil? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

6. Você acha que existe racismo na escola em que trabalha? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

Estamos chegando ao final da pesquisa, antes de finalizar, gostaríamos que respondesse algumas perguntas sobre você:

7. Sua idade *

8. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Outro: _____

9. Considerando as opções abaixo, como você se percebe em relação a sua raça/etnia:

Marcar apenas uma oval.

*

☐ Branco

☐ Pardo

☐ Preto

☐ Indígena

☐ Amarelo (de origem oriental)

☐ Outro: _____

10. Estado onde está localizada a escola em que trabalha *

11. Cidade onde está localizada a escola em que trabalha *

12. Você é professor (a) de qual rede de ensino? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Rede municipal

☐ Rede estadual

13. Se você é professor da rede estadual, qual a Diretoria Regional (DRE) responsável por sua unidade de ensino?

14. Sua escolaridade *

Marcar apenas uma oval.

☐ Nível médio

☐ Superior incompleto

☐ Superior completo

☐ Mestrado

☐ Doutorado

☐ Especialização

☐ Outro:

15. Área de formação *

16. Tempo de formação *

17. Disciplina que leciona *

18. Séries que leciona *

19. Tempo que leciona *

20. Nível de ensino que leciona *

Marcar apenas uma oval.

☐ Fundamental

☐ Médio

☐ Educação de Jovens e adultos

☐ Outro: _____

21. As suas respostas foram baseadas nas suas experiências de atuação na escola (nome da escola):

22. Quantidade de escolas que trabalha: *

*

Marcar apenas uma oval.

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

As próximas questões dizem respeito a sua prática profissional na escola em que trabalha. Lembramos que esta pesquisa tem o objetivo de perceber a realidade tal como se apresenta, não havendo respostas certas ou erradas. Por isso, seja o mais sincero possível. Suas respostas são muito importantes!

23. Você acha que existe racismo no Brasil? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

24. Você acha que existe racismo na escola em que trabalha? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

25. Como você avalia a importância de trabalhar com estas leis na escola? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Nada importante

☐ Pouco importante

☐ Mais ou menos importante

☐ Importante

☐ Muito importante

26. Quais atividades você realiza na sua escola para trabalhar com as temáticas propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08? Descreva! *

27. Em quais momentos essas atividades são realizadas? *

28. Você fala sobre diferenças raciais e étnicas com os seus alunos? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

29. O que você fala sobre diferenças raciais e étnicas com os seus alunos? *

30. _____

Com que frequência você fala com os seus alunos sobre racismo, preconceito *
e discriminação contra minorias raciais no Brasil (negros, indígenas, povos
ciganos)?

Marcar apenas uma oval.

☐ Nunca

☐ Raramente

☐ Ocasionalmente

☐ Frequentemente

☐ Muito frequentemente

*

31. Está satisfeito com o desempenho do seu trabalho frente as temáticas étnico-
raciais?

Marcar apenas uma oval.

☐ Nada satisfeito

☐ Pouco satisfeito

☐ Mais ou menos satisfeito

☐ Satisfeito

☐ Muito Satisfeito

*

32. O quanto você acha que seu trabalho é importante na desconstrução do racismo?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nada Importante
- ☐ Pouco importante
- ☐ Mais ou menos importante
- ☐ Importante
- ☐ Muito importante

33. * Você acredita que o que você faz no combate ao racismo produz alguma mudança na realidade da sua escola?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

As questões seguintes tem o objetivo de compreender a respeito de formação e recebimento de orientações para o trabalho com as leis 10.639/03 e 11.645/08.

34. Com que frequência você recebe orientações para trabalhar com as leis 10.639/03 e 11.645/08? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Frequentemente
- ☐ Muito frequentemente

35. Quais são essas orientações? Descreva! *
-

36. Como e através de quem essas orientações chegam até você? *

37. Em quais momentos essas orientações são passadas para você? *

38. Para você, essas orientações são adequadas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nada adequadas
- ☐ Pouco adequadas
- ☐ Mais ou menos adequadas
- ☐ Adequadas
- ☐ Muito adequadas

*

39. Na sua opinião, essas orientações são suficientes para implantação dessas leis?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nada suficiente
- ☐ Pouco suficiente
- ☐ Mais ou menos suficiente
- ☐ Suficiente
- ☐ Muito suficiente

40. Para você, quanto é importante ter uma formação específica para trabalhar com a temática? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nada importante
- ☐ Pouco importante
- ☐ Mais ou menos importante
- ☐ Importante
- ☐ Muito importante

*

41. ^{*} O quanto se sente preparado para trabalhar com a temática das relações étnico-raciais na sua escola?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nada preparado
- ☐ Pouco preparado
- ☐ Mais ou menos preparado
- ☐ Preparado
- ☐ Muito preparado

As questões seguintes dizem respeito as suas percepções sobre avanços e desafios para se trabalhar com as temáticas das relações raciais brasileiras nas escolas, tal como propõem as leis 10.639/03 e 11.645/08. Seja o mais específico possível com a sua realidade e experiência enquanto professor.

42. Quais os principais desafios que você encontra para trabalhar com as leis 10.639/03 e 11.645/08? ^{*}

43. Na sua opinião, quais os principais avanços e benefícios produzidos pelas leis 10.639/08 e 11.645/08 na sua escola? ^{*}

44. Pensando a realidade em que trabalha, o que você acha que poderia ser feito para melhorar a implantação das leis 10.639/03 e 11.645/08? ^{*}

Estamos chegando ao final da pesquisa, antes de finalizar, gostaríamos que respondesse algumas perguntas sobre você:

45. Sua idade ^{*}

46. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Outro: _____

47. Considerando as opções abaixo, como você se percebe em relação a sua raça/etnia: *

Marcar apenas uma oval.

☐ Branco

☐ Pardo

☐ Preto

☐ Amarelo (de origem oriental)

☐ Indígena

☐ Outro: _____

48. Estado onde está localizada sua escola *

49. Cidade onde está localizada sua escola *

50. Você é professor (a) de qual rede de ensino *

Marcar apenas uma oval.

☐ Rede Municipal

☐ Rede Estadual

51. Se você é professor da rede estadual, qual a Diretoria Regional (DRE) responsável por sua unidade de ensino?

52. Sua escolaridade: *