



Vol.7, Núm 1, jan-jun, 2026, pág. 567- 592

## **O Ensino Antirracista no Vale do Jequitinhonha: Uma Investigação documental na rede pública de ensino em Capelinha-MG**

### **Anti-racist education in the Jequitinhonha Valley: A documentary investigation in the public school system in Capelinha – MG**

### **Educación antirracista en el valle de Jequitinhonha: Una investigación documental en el sistema de escuelas públicas de Capelinha – MG**

Marcelo Siqueira de Jesus  
Beatriz Santos

**Resumo:** A presente pesquisa social, de caráter qualitativo, do tipo documental, investigou duas escolas da rede pública (uma municipal e outra estadual) da cidade de Capelinha-MG, com a tentativa de conhecer uma breve realidade sobre a implementação das Leis Federais antirracistas, Lei nº. 10.639/03 e Lei nº. 11.645/08. Foram analisados os seguintes documentos: Currículo do Estado de Minas Gerais, Regimento Municipal, PPP (Projeto Político Pedagógico das duas escolas) e Planos de Ensino. Buscou-se saber se nestes documentos, em seus textos, se existem menções e indicações das estratégias para implementação da Educação para Relações Étnico-Raciais. Compreendemos que esta pesquisa apresenta relevância em razão da importância de conhecer quais são as estratégias adotadas na Educação Básica das redes públicas de educação na cidade de Capelinha-MG, na tentativa de promover uma educação para relações Étnico-Raciais, que busque superar o racismo, e inserir conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena como referência de uma educação antirracista, na perspectiva de contribuir na transformação para uma sociedade mais crítica, autônoma, equitativa e consciente de sua própria história.

**Palavras-chave:** educação antirracista, política pública educacional, currículo, educação básica.

**Abstract:** This social research, of a qualitative nature, of a documentary type, investigated two public schools (municipal and state) in the city of Capelinha-MG, with the attempt to understand a brief reality about the implementation of anti-racist Federal Laws, Law no. 10,639/03 and Law no. 11.645/08, in public Basic Education teaching networks in a municipality in the Alto Jequitinhonha region. The following documents were analyzed: CBC (Common Core Curriculum of the State of Minas Gerais), Municipal Regulations, PPP (Pedagogical Political Project) and Teaching Plans. We sought to find out whether in these documents, in their texts, there are mentions and indications of strategies for implementing Education for Ethnic-Racial Relations. The literature review also sought to provide a brief history of the black population, their struggle, resistance and contribution to the construction of Brazilian society. We understand that this research is relevant due to the importance of knowing what strategies are adopted in Basic Education in public education networks in the city of



Capelinha-MG, in an attempt to promote education for Ethnic-Racial relations, which seeks to overcome racism, and insert content from Afro-Brazilian and indigenous culture as a reference for anti-racist education, with the perspective of contributing to the transformation towards a more critical, autonomous and equitable society.

**Keywords:** anti-racist education, public educational policy, curriculum, basic education.

**Resumen:** Esta investigación social, de carácter cualitativo, de tipo documental, investigó dos escuelas públicas (municipales y estatales) de la ciudad de Capelinha-MG, con el intento de comprender una breve realidad sobre la implementación de las Leyes Federales antirracistas, Ley no. 10.639/03 y Ley no. 11.645/08, en redes públicas de enseñanza de Educación Básica en un municipio de la región de Alto Jequitinhonha. Se analizaron los siguientes documentos: CBC (Plan de Estudios Básico Común del Estado de Minas Gerais), Reglamento Municipal, PPP (Proyecto Político Pedagógico) y Planes de Enseñanza. Se buscó conocer si en estos documentos, en sus textos, hay menciones e indicaciones de estrategias para implementar la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales. La revisión de la literatura también buscó brindar una breve historia de la población negra, su lucha, resistencia y contribución a la construcción de la sociedad brasileña. Entendemos que esta investigación es relevante debido a la importancia de conocer qué estrategias se adoptan en la Educación Básica en las redes de educación pública de la ciudad de Capelinha-MG, en un intento de promover la educación para las relaciones Étnico-Raciales, que busca superar el racismo. e insertar contenidos de la cultura afrobrasileña e indígena como referente para la educación antirracista, con el objetivo de contribuir a la transformación hacia una sociedad más crítica, autónoma, equitativa y consciente de su propia historia.

**Palabras clave:** educación antirracista, política educativa pública, currículo, educación básica.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de pesquisa social, de caráter qualitativo e do tipo documental, cuja temática situa-se no campo da Educação para Relações Étnico-Raciais, investigou-se duas escolas das redes públicas: municipal e estadual, localizadas na cidade de Capelinha-MG, e buscou conhecer o processo de implementação da política pública educacional antirracista.

Conforme Gil (1987, p. 73) nos esclarece, “a pesquisa documental se vale de materiais que não receberam, ainda, um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Partindo dessa afirmação, elucidamos que as fontes documentais que analisamos, podem sofrer alterações, devido à dinâmica da matriz curricular, que busca atender as mudanças da sociedade, para isso, este trabalho tem relevância na tentativa de conhecer as estratégias da implementação das Leis Federais nº.



10.639/03 e nº 11.645/08, na rede pública municipal de Capelinha.

Neste trabalho, investigamos documentos de duas escolas da cidade de Capelinha-MG, uma estadual e outra municipal, devido a ética buscamos não mencionar o nome das unidades escolares que tiveram os documentos analisados. Ambas oferecem o Ensino Fundamental I, com turmas do 1º ao 5º ano, e os documentos analisados foram: Currículo Básico Comum do Estado de Minas Gerais (CBC), Regimento Municipal de Educação, Projeto Político Pedagógico (PPP), e Planos de Ensino. Justificamos a escolha pelo CBC e não pelo Currículo Referência de Minas Gerais (que se aproxima das descrições presnetena proposta curricular meritocrática da BNCC), em razão do PPP das duas unidades escolares, datados do ano de 2017, sinalizam como referencia o CBC.

Nesta perspectiva investigativa, os seguintes questionamentos nortearam a pesquisa: o que dizem os documentos investigados sobre a legislação federal antirracista? Conceitos como raça e racismo são mencionados nos documentos oficiais das duas escolas das redes públicas de ensino? Existem descrições dos conteúdos afro-brasileiros e cultura indígena nos documentos investigados nas duas unidades escolares?

Compreendemos a relevância de conhecer dados da realidade das redes públicas de educação em Capelinha-MG, e justificamos a escolha dessas unidades em razão de ter sido lócus do momento de estágio supervisionado na Licenciatura em Educação Física da UFVJM, durante o Estágio I e o Estágio II. Justifica-se também essa investigação documental por entender que cada uma das redes públicas possui responsabilidades em desenvolver práticas pedagógicas de promoção da Educação para Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2013).

A questão do racismo não é particularidade do nosso país, em vista que a perspectiva da racialização do mundo, pela qual Octavio Ianni (1996) menciona, refere-se aos conflitos raciais e étnicos que fazem parte do mundo globalizado, e dessa relação mercantil de expropriação, aculturação, assimilação e escravidão resultou a diápora africana.

Essa diápora africana, que deportou e explorou milhares de africanos nas Américas, entre os séculos XVI a XIX, deixou sequelas ainda sentidas na atualidade, em razão da expropriação da liberdade, e em virtude da doutrina cientificista que legitimou estratificação racial da diversidade e da diferença humana como atributos determinantes para posicionar sujeitos em situações de privilégios e de subalternidades na sociedade moderna e capitalista (MUNANGA, 2016).

Importante lembrar que o racismo científico no Brasil, ampliou as formas pejorativas e estereotipadas, legitimadas pela doutrina científica do Darwinismo Social, precisa-se também mencionar que a adoção de política caracterizada como Ideal de Branqueamento foi uma medida política do estado brasileiro que corroborou para o estado de anomia social da população negra em nosso país (MUNANGA, 2016).

O Darwinismo Social determinava, dentre os parâmetros fenotípicos, do tipo sanguíneo e da frenologia, acreditava-se que o negro (braquicéfalo) era uma raça inferior à raça branca, e na teoria evolucionista humana, considerado com aquele de menor capacidade civilizatória e de habilidade intelectual inferior comparada ao sujeito dolicocefalo (população europeia). Já o Ideal de Branqueamento foi uma política pública brasileira que incentivou a miscigenação da população brasileira, através da vinda de imigrantes europeus, e dos relacionamentos interraciais, brancos e negros, assim, nessa constituição familiar, nasciam descendentes com o fenótipo mais próximo ao do europeu, o que se tornou uma ação de



branqueamento da população brasileira.

Ao analisar o racismo no Brasil, Munanga (2016, p.206) reconhece que:

O fenômeno chamado racismo tem uma grande complexidade, além de ser muito dinâmico no tempo e espaço. Se ele é único em sua essência, em sua história, características e manifestações, ele é múltiplo e diversificado, daí a dificuldade para denotá-lo, ora através de uma única definição, ora através de uma única receita de combate. (MUNANGA, 2016, p.206).

Entre aqueles mais vulneráveis ao racismo, destaca-se pela característica fenotípica correlata, de um grupo de pessoas que tem a pele com mais melanina, essa representação do fenotípico está demograficamente representada pela maior parcela dentro daqueles egressos das camadas populares. Essa condição fenotípica é a causa da discriminação, que segundo a definição de Munanga (2016), se materializa pela falta da igualdade de tratamento aos diferentes, transformadas em ação, na qual se nota esse comportamento que pode ser acompanhada por segregação, ou seja, ocorre de maneira a separar sujeitos dito indesejáveis ao convívio, aumentando a desigualdade do grupo social discriminado e mantendo a sua vulnerabilidade, baixa estima e ausência de igualdade de oportunidade.

Ao observar todo esse contexto histórico do racismo no Brasil e no mundo, podemos perceber a importância de implantação e de implementação das políticas públicas que visam a equidade de oportunidades. Necessário que todos reconheçam a relevância de ampliar a igualdade de oportunidades, e também combater o racismo. Dentre as medidas que mais tem sido essenciais para promover a oportunidade de superar o racismo de natureza direta, seja nas relações interpessoais, e ao racismo institucional do currículo escolar, reverenciamos a Lei Federal nº. 10.639/03.

Em sua trajetória, de implantação e de implementação, a legislação antirracista mencionada acima, muito tem a ver com a luta do movimento e da população negra, para reconhecer o racismo como crime e conseguir uma promover uma educação. O que mais incentivou o Movimento Negro Brasileiro a lutar por voz e direitos foi a possibilidade de contar a história de construção da sociedade brasileira, não só pelo lado dos que colonizaram, mas também daqueles da diáspora africana e que, através dos seus modos civilizatórios, da ancestralidade, da comensalidade, da história e da cultura de matriz africana, contribuíram na construção social e cultural do Brasil.

Nesse dado referente a memória da ancestralidade e diáspora africana versus visão eurocêntrica, destacou-se uma passagem durante a unidade curricular Educação & Relações Étnico-Raciais, no curso de Licenciatura em Educação Física, no qual, em conjunto às atividades do estágio supervisionado, se tornaram potentes para realização dessa pesquisa. Apresentamos a referência ao vídeo da palestra TED de Chimamanda Adichie, quando a depoente faz a sua descrição sobre a ideia de história única e a visão de alteridade e de subalternidade pela qual a população negra em sociedades capitalistas estão em constante confronto (2009, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8>, acesso em 18 fev. 2024).

Em sua fala, Chimamanda diz “mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão” (CHIMAMANDA ADICHER, 2009, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8>, acesso em 18 fev. 2024)



e, neste trecho do seu discurso, evidencia-se o poder de se contar uma história até que se torne como verdade única e absoluta, baseando-se, assim, a ideia de História Única, de que conhecer somente um lado da história pode tornar um entendimento alienado com o que acontece ao seu redor.

A história única, segundo Chimamanda Adicher (2009, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8>, acesso em 18 fev 2024), é definida pelo princípio Nkali que significa ser maior que o outro:

[...] Como nossos mundos econômicos e políticos, histórias também são definidas pelo princípio nkali. Como são contadas, quem as conta, quando e quanto as histórias são contadas tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de uma pessoa, mas de fazer a história definitiva daquela pessoa. A única história cria estereótipos. (ADICHER, 2009).

Levando em consideração a fala de Adicher, pode-se perceber que no Brasil e na geopolítica ao redor do mundo, as relações interpessoais estão regadas de histórias únicas, naturalizadas e reproduzidas pela mídia, nos currículos escolares, em livros ou até mesmo em discursos informais, evidenciando, cada vez mais, o perigo de se conhecer apenas um lado da história.

Assim, a consciência de que uma história tem diversos lados que devem ser consideradas em todos os seus meambros, e ao debate, deve correlacionar dados da realidade e suas diferentes versões para que se alcance o acontecimento real na sociedade. Compreendemos que esse processo da história única visa interesses de poder do Etnocentrismo, que resultou em assimilação e aculturação, sobremaneira, visa julgar uma cultura melhor em relação a outra e, seguindo esse pensamento criado pela História Única de cultura superior, ampliou o racismo na modernidade.

De forma bem precisa, e baseado nesse Perigo de História Única, que houve uma luta tão grande de anos e anos para o reconhecimento da cultura afrobrasileira, da história do negro no Brasil e da sua importância para construção da sociedade brasileira. A Lei Federal nº 10.639/03 foi o grande avanço para reconhecimento da diversidade étnico-racial no currículo escolar, pois se trata de uma norma ou lei antirracista que altera artigo 26 da LDB nº 9.394, de 1996.

Esse percurso não se deu no início deste século XXI, é preciso reverenciar nossos ancestrais, que mobilizaram a população brasileira para requerer direitos civis fundamentais, por exemplo, na década de 1930, surgiu a Frente Negra Brasileira, uma representação social política, no qual, a população negra buscou denunciar o racismo e lutar pela garantia dos seus direitos enquanto cidadão. Outro movimento relacionado com o protagonismo negro na luta contra o racismo, destacamos o Teatro Experimental do Negro e o 1º Congresso do Negro Brasileiro, entre o final da década de 1940 e início da década de 1950, que apresentou produção artística e de conhecimento científico em que a população negra se torna sujeito da sua própria ação nos nichos artístico e científico.

No final da década de 1970, surgiu a representação do movimento social negro que retornou o debate na agenda pública brasileira, desde a Frente Negra Brasileira, nos anos 1930, do Teatro Experimental do Negro nos anos 1940 e 1950, e devido ao modus operandi do racismo estrutural, lutaram contra o preconceito e a discriminação racial, sobretudo, para





superar as mazelas das desigualdades raciais através da proposição de ações educativas e políticas que visaram a garantia de cidadania e de dignidade humana à população negra. Essa ação do Movimento Negro Unificado – MNU, pautou sistematicamente na agenda pública brasileira o entendimento de que através da oportunidade de acesso aos processos educativos na Educação Básica e no Ensino Superior, o quadro de desigualdade racial seria alterado para uma tentativa de equidade racial e social. (MULLER e COELHO, 2013).

Em 1983, o deputado federal Abdias do Nascimento, apresentou um projeto de lei (PL nº 1.332/83) que não foi aprovado, mas que previa a inserção da História de África e da Cultura afrobrasileira em todos os níveis de ensino. Em 1986, durante a Convenção do Negro pela Constituinte, na Câmara e no Senado Federal, foram apresentadas propostas semelhantes às apresentadas pelo deputado Nascimento, que previam obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura dos afrobrasileiros no currículo escolar, e também buscavam proibir preconceitos de religião, de classe, de cor, de gênero e de raça. (MULLER e COELHO, 2013).

No ano de 1988, foi aprovada a Constituição Federal Brasileira, que apresentava algumas concepções no que diz respeito à educação e a diferença. Dentre as mais relevantes estão:

Art. 3º, IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. [...].

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...];

Art. 23, V - é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência. [...].

Art. 205. A educação é direito de todos e dever do Estado. [...].

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...];

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. [...];

Art. 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. [...];

Art. 215 - O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. [...];

Art. 216 - Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira [...]

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. [...];

Art. 242. § 1º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. (BRASIL, 1988, *apud* Muller e Coelho, 2013, p. 33).

Na Constituição Federal de 1988, foram citados em vários artigos e incisos, temas relacionados à educação, à tolerância e as diferentes culturas e etnias, foram aprovados no



texto, assim, como a liberdade para que se tenha a inserção de novas ideias e diferentes pensamentos histórico-culturais na educação brasileira.

Diversos eventos aconteceram na década de 90, e deram sequência na pauta reivindicatória da implantação de políticas públicas de inclusão étnica e racial, não somente denunciar os problemas da população negra, e apresentar proposições para erradicação do racismo. Entretanto, na ocasião da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9.394, de 1996, o movimento negro teve a sua participação limitada, sobremaneira, a relatoria desconsiderou a garantia da inserção da temática história das populações negras no Brasil no currículo escolar, proposta indicada pela senadora Benedita da Silva.

A luta do movimento negro persistia na busca de uma educação antirracista, e manteve-se mobilizado, e adotou estratégias políticas para alteração do artigo 26 da LDB, e potencializar maior ênfase à Cultura e à História da população negra no currículo escolar. (MULLER e COELHO 2013). A proposição de alteração do art. 26, justificou-se devido a forma como os conteúdos sobre diversidade étnico-racial estavam expostos no corpo textual, apresentava um caráter mais universal, que pouco poderia trazer mudanças consideráveis no ensino, sobremaneira, na inserção dos conteúdos afrobrasileiros e da história de África:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

[...]§4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia (BRASIL, LDBEN, 1996 *apud* MULLER e COELHO, 2013, p.8).

Em 2003, foi publicada a lei federal nº 10.639/03 que ampliava os artigos 26 e 79 da LDB nº 9304/96, que estabelecia:

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

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

§Os Conteúdos referentes à História e cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (BRASIL, *apud* MULLER e COELHO, 2013, p.37).

Dentro desse contexto de modificação da LDB/1996, “a partir do Parecer do CNE/CP nº. 03/2004 e da Resolução CNE/CP nº. 01/2004, estabelece-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. (BRASIL, *apud* MULLER e COELHO, 2013, p.9). A instituição das Diretrizes foi justificada tendo em vista:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básico trata-se de decisão política, com fortes repercussões



pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, a sua identidade e a direitos seus. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringem à população negra, ao contrário dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, *apud* MULLER e COELHO, 2013, p.37).

Finalmente, com essas modificações de texto, alcançou-se uma porposição de educação antirracista. O movimento negro no Brasil é protagonista nesta implantação desta política pública educacional, essa medida tem legitimidade, e torna-se uma conquista ao reconhecimento do negro e da cultura afro-brasileira como parte de formação da sociedade brasileira, sobremaneira, tal ação educacional corrobora na superação da visão eurocêntrica e universal, que caracteriza os currículos dos níveis e das modalidades de ensino no sistema de escolarização brasileiro.

A implementação da Lei Federal nº 10.639/03, requer compromisso das três esferas do poder público, federal, estaduais e municipais, para desenvolver estratégias de formação de professores e inclusão de recursos didáticos e metodológicos que promovam uma educação antirracista. (MULLER e COELHO, 2013).

Em vista do compromisso das redes de ensino estadual e municipal, buscamos conhecer através dos documentos investigados, o processo de implementação da educação antirracista nas redes públicas em Capelinha – MG. Na construção deste artigo, dividimos em eixos de desenvolvimento, apresentação da teoria que baseou essa pesquisa, e apresentamos dados coletados na investigação. realização desta pesquisa, nos mobilizou a partir das seguintes questões: o processo de implementação das leis antirracistas no município de Capelinha-MG, evidencia a importância do negro na sociedade brasileira? As políticas públicas antirracistas estão em pleno processo de implementação? A educação para as relações étnico-raciais está sendo executada nas unidades escolares investigadas através de quais unidades curriculares? É possível reconhecer nos documentos investigados, se os conteúdos afrobrasileiros estão inseridos no currículo escolar?

## Metodologia

Segundo Gil (1987, p.43) “O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”, assim a metodologia científica permite coletar dados do campo que revelam aspectos de determinada realidade social investigada. A presente pesquisa, trata-se de uma pesquisa documental, que buscou conhecer a implementação da política pública antirracista na cidade de Capelinha-MG.

Objeto desta pesquisa de conclusão de curso de graduação foi de conhecer as ações de combate ao racismo no currículo, e entendemos a relevância da inserção de conteúdos sobre História de África e Cultura afrobrasileira, como medida que atenderá a todos os alunos, e assim, busque processos educativos que corroborem na construção consciente dos alunos sobre quaisquer manifestações de discriminação e de preconceito, sobremaneira, daquelas que tenham a condição fenotípica correlata como causa e consequência que geram desigualdades





de oportunidades.

Selecionamos na investigação os seguintes documentos: Currículo Básico Comum (CBC), Regimento Municipal de Educação, Projeto Político Pedagógico (PPP), Planos de Ensino, buscando recolher dados sobre o processo de implementação da Educação para Relações Étnico-Raciais na cidade de Capelinha-MG. Justificamos a escolha pelo CBC e não pelo Currículo Referência, em razão do PPP das duas escolas, no período de realização desta pesquisa, ter indicado referência a esse documento e não ao Currículo Referência do Estado de Minas Gerais. Investigamos documentos de duas unidades escolares do município, sendo uma estadual e outra municipal, ambas com a oferta do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, e buscamos preservar o nome das duas unidades, devido a ética na pesquisa, e no eixo de desenvolvimento, que apresenta os resultados coletados, e decidimos manter a nomeação dessas duas unidades como referência ao poder estadual e ao poder municipal, na qual respectivamente estão subordinadas.

Na apresentação dos dados coletados, buscamos realizar descrição dos dados referente ao tema de nossa investigação, educação e relações étnico-raciais, e dividimos em eixos, dos quais, apresentamos análise de dados, no estilo opinião e descrevemos esses dados, na adoção de autores da revisão teórica, que nos auxiliaram na construção de parágrafos argumentativos. Assim, realizamos a leitura dos documentos e extraímos dados que se tornaram relevantes para saber sobre o processo de implementação da legislação educacional antirracista.

Gil (1987, p.73) cita que “A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes”, e constata que:

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações, etc. De outro lado existem documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. GIL (1987, p.73).

Considerando que essa pesquisa documental analisa documentos de âmbito Estadual e Municipal, destacamos a necessidade de inserir neste trabalho de interpretação de dados da realidade coletados, além da literatura selecionada, incluir o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, para que haja uma comparação e percepção se os documentos analisados (CBC, Regimento Municipal, PPP e Plano de Ensino) atendam à política pública educacional antirracista.

Justificamos a escolha por dar ênfase a população negra nesta pesquisa, devido a nossa própria condição fenotípica de negros, periféricos, e pesquisadores que tiveram na empiria do estágio supervisionado em Educação Física, em turmas de regentes Licenciadas em Pedagogia, despertou o interesse de desenvolver essa investigação. E durante esse momento de estágio, algumas indagações impulsionaram a realização dessa pesquisa: a educação para relações étnico-raciais está presente no texto dos documentos analisados na pesquisa? Conteúdos que valorizam a diferença étnico-racial estão inseridos nas atividades curriculares de turmas do ensino fundamental I? As Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08 estão



sinalizadas nos documentos investigados? Qual é a relevância do professor, enquanto mediador da construção de conhecimento para uma educação antirracista? Qual é o papel da escola para que a educação para relações étnico-raciais, seja efetivamente, uma oportunidade para constituir o senso crítico, autônomo e criativo dos alunos, e visa erradicar o racismo?

### **Educação, diferença, diálogos em direitos humanos**

Neste eixo de desenvolvimento teórico, buscamos reunir algumas referências teóricas da literatura no que diz respeito aos direitos humanos, às diferenças étnico-raciais e à educação. Candau (2012) afirma que, vivemos em uma sociedade, na qual cidadãos e cidadãs não desfrutam da igualdade de oportunidades plenamente. Grupos sociais tais como: homossexuais, deficientes, indígenas e negros, pessoas de determinadas regiões do Brasil, egressos das diferentes classes populares não têm garantias plenas de acesso aos bens, serviços e direitos fundamentais, e determinados sujeitos, pertencentes aos grupos de alta escolarização, geralmente, pertencem à classe média ou alta, em sua maioria, população branca, acumulam maiores oportunidades e alcançam situação privilegiada na sociedade brasileira (CANDAU, 2021).

A partir dessa argumentação, fundamentada em Candau (2012), justificamos a construção do desenvolvimento deste eixo teórico, devido ao trabalho de pesquisa ser norteado ao interesse das classes populares, sobretudo, a maior parcela da população negra se encontra nesse nicho social, em razão da sua menor capacidade de acumular oportunidades, sofrem com preconceito racial, e tem reduzidas as suas chances de alterar a perspectiva do destino de classe pelo qual é egresso, o que revela a sua reduzida mobilidade social ascendente.

Iremos esmiuçar alguns dados da literatura sobre o racismo. Munanga (2011, p.63) alerta sobre a questão do racismo na sociedade brasileira:

[...] não podemos simplesmente fazer uma análise da estrutura racista da sociedade brasileira atual sem colocar esse negro numa dinâmica histórica na qual ele foi objeto de desumanização, de humilhações, de negação de identidade genérica e específica, enfim objeto de uma série de violências físicas e simbólicas, e também sujeito de resistência para a defesa de sua liberdade e dignidade humanas em todos os sentidos: político, cultural, religiosos, artístico, etc.

Pensando na problemática do racismo no Brasil, e na luta para garantir equidade e justiça social, reunimos dados do campo dos direitos humanos, que de acordo com Candau (2012), o seu discurso e contexto histórico gira em torno da garantia de direitos fundamentais e com algumas contradições da modernidade, se por um lado às lutas dos diferentes movimentos sociais, e a sua construção têm como plano central: a liberdade, a igualdade e a universalidade, por outro, a globalização, que cita maior circulação de bens e de serviços, não alcança direitos fundamentais a todos, e nisso viola direitos humanos, principalmente, em regiões periféricas, que sofrem com o poder centralizado pela geopolítica econômica, cultural e social do expansionismo europeu. Os efeitos da globalização são caracterizados através de quatro formas, como sinaliza Santos (*apud* Candau, 2012, p.240):



Localismo globalizado – processo pelo qual determinada realidade local é globalizada com sucesso; Globalismo localizado – impacto nas condições locais das práticas transnacionais; Cosmopolitismo insurgente e subalterno – resistência organizada transnacionalmente contra os localismos globalizados e globalismos localizados; O patrimônio comum da humanidade – emergência das lutas transnacionais por valores ou recursos que são tão globais como o próprio planeta;

Santos (*apud* Candau, 2012) reconhece através dessas quatro formas que materializam os processos de globalização, sendo que as duas primeiras dizem respeito à globalização hegemônica (países centrais impõe regras comerciais aos países periféricos), e as últimas contra hegemônicas (redes de países periféricos que buscam relações comerciais entre si). O grande desafio para os direitos humanos é sair da ideia do globalismo localizado (expansionismo europeu) e atingir a ideia de cosmopolitismo insurgente e subalterno, e assim, a globalização passa a emergir dos movimentos sociais, e vislumbra-se superar as demandas dentre os temas que ampliam as desigualdades. Essa perspectiva de globalização não abandona o processo histórico de construção dos direitos humanos, e incorpora a importância do diálogo intercultural como medida essencial para atender aos interesses das classes populares.

Segundo Candau (2012, p.241), “A afirmação dos direitos humanos, hoje passa pela necessidade de uma ressignificação desses direitos, em que a articulação entre igualdade e diferença e o diálogo intercultural são aspectos fundamentais: [...] os processos educacionais são de especial relevância”. Entretanto, Munanga (2011, p.63) alerta que esse processo encontra resistências, tanto em nichos escolares das classes populares, como das escolas das classes média e alta da sociedade. O que evidencia com essas resistências, é que o caminho para promoção de um direito humano, que represente interesses das classes populares, através de política pública educacional, é questionado por quem detém o poder simbólico e ocupa espaço de privilégios na pirâmide socioeconômica brasileira, no entanto, jamais essa mesma classe questionou os privilégios acumulados quando apenas o caráter universal situam a igualdade de oportunidade.

Partindo da ideia de Candau (2012), afirmamos que a educação é fundamental para a mudança de entendimento e postura sobre a promoção dos direitos humanos, a educação intercultural é o caminho para aprender a valorizar a diferença nas relações sociais de produção, e que os interesses das classes populares tenham repercussão e sejam atendidos, somente assim, aletra-se o quadro entre subalternidade e privilégio que tanto ampliam as desigualdades sociais.

Munanga (2011) crê que, apesar das dificuldades que deverão ser enfrentadas para o desenvolvimento de uma educação intercultural, para que a sociedade brasileira supere as desigualdades, é necessário:

Uma educação que visa não somente o domínio das teorias e novas tecnologias, que embora imprescindíveis não seriam suficientes, mas também e sobretudo uma educação cidadã orientada na busca da construção e consolidação do exercício da cidadania, dos princípios de solidariedade e equidade. Uma tal educação convida para um olhar crítico sobre as questões relacionadas com a construção de nossas identidades individuais e coletivas, fazendo delas uma fonte de riqueza e de desenvolvimento individual e coletivo. Ora, a educação habitualmente dispensada aos nossos jovens é enfocada geralmente numa visão eurocêntrica que além de ser monocultural, não respeita nossas diversidades de gêneros, sexo, religiões, classes



sociais, “raças” e etnias, que contribuíram diferentemente na construção do Brasil de hoje, que é um Brasil diverso em todos os sentidos (MUNANGA, 2011, p.63).

É fundamental para que se tenha uma educação de qualidade, os processos educativos fundamentados em direitos humanos, deva considerar dados históricos, sociais e culturais que não sejam únicos e centrados na perspectiva monocultural eurocêntrica e, para isso Candau (2012) afirma que a educação intercultural é essencial para que os sujeitos entendam a ampla relevância de implantar políticas públicas pautadas no princípio da equidade, e somente assim, desenvolva o sentido e democrática para reconhecer a diferença faz parte da composição da sociedade.

Nascimento e Coelho (2013) trazem uma perspectiva de norteamento para o ensino de uma educação intercultural, que seria a de utilizar, como base, a trajetória, o contexto histórico e os princípios que foram determinantes para a promulgação da Lei nº 10.639/03, havendo, assim, uma mudança epistemológica no currículo escolar, alteração sobre as relações sociais e no entendimento sobre a diferença e a diversidade no Brasil, democratizando o saber escolar, e potencializando, a superação do racismo.

O consenso entre a perspectiva sobre educação intercultural, direitos humanos e ensino antirracista, que consideramos nessa revisão descrita neste eixo, entre Candau (2012) e Munanga (2011), adicionados à ideia de ensino e educação para a superação do racismo, propostas por Nascimento e Coelho (2013), confirmam que a educação para relações étnico-raciais é fundamental para a implementação de políticas públicas através de leis antirracistas e, conseqüentemente, para o desenvolvimento intelectual e crítico da população brasileira.

Por fim, indicamos que uma educação antirracista, consciente que os direitos humanos descentralizam a visão eurocêntrica e elucidam outros lados da história e de outros atores sociais, torna-se fundamental para aquisição de cidadania plena, crítica e consciente. Sobretudo, é de ampla importância que esse ensino seja pautado numa pedagogia dialógica e compreensiva, que através do diálogo e de uma relação horizontalizada entre professor-aluno, visa a construção de uma sociedade que respeite direitos e garanta a dignidade humana.

### **Educação antirracista**

No eixo anterior de desenvolvimento teórico, citamos a importância de uma educação intercultural para construção de sujeitos conscientes, conhecedores sobre os caminhos de superação dos fenômenos sociais que geram as desigualdades, e que cerceiam direitos fundamentais. Esse modelo de educação colabora na aquisição de criticidade, e auxilia sujeitos a entender a sua própria história e colabora para transformação da sua realidade social.

Uma educação intercultural corrobora para o desenvolvimento de uma educação antirracista, e a Lei Federal nº 10.639/03 é um instrumento do ordenamento legislativo brasileiro que atende aos princípios dos Direitos humanos. Vejamos, esse modelo de política pública sinaliza a obrigatoriedade de ensino da História de África e Cultura Afro-Brasileira, assim, todos os alunos passam a conhecer a história de povos da diáspora africana, sem cometer qualquer olhar etnocêntrico e passa a compreender a riqueza da diversidade e a contribuição da cultura negra para formação social, política e cultural da sociedade brasileira.

Posteriormente à Lei Federal nº 10.639/03, foi sancionada a Lei Federal nº 11.645/08, que indica a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura dos povos Indígenas



do Brasil, sendo advertido nessas duas legislações antirracistas, acerca da importância desses dois grupos étnicos (negros e indígenas) na formação da cultura e do país, e a história destes grupos étnicos e raciais promovem através da educação e do ensino, novas contribuições nos âmbitos sociais, econômicos e políticos da sociedade brasileira (BRASIL, 2008).

De acordo com Silva (2005), a inserção de conteúdos afrobrasileiros no currículo escolar visa apagar preconceitos, e corrigir atitudes e ideias forjadas pelas ideologias do racismo e do branqueamento. Salienta, ainda, que o diálogo, reconstrução de discurso e estudo da recriação das diferentes raízes da cultura brasileira são fundamentais para promoção de processos educativos antirracistas. Para que uma educação seja antirracista, é necessária uma teoria pedagógica que fortaleça essa ideia e, nesse caso, de uma educação para as relações étnico-raciais, a teoria progressista se encaixaria nesse perfil.

De acordo com Oliveira e Sacramento (2016), a Pedagogia Progressista contém elementos necessários para eliminação de qualquer tipo de discriminação e para transformação da sociedade, já que analisa as relações de poder, diferenciando não, apenas, por razões sociais e econômicas, mas ampliando pensamentos antirracistas em todos os grupos humanos, podendo tratar a vida e trajetória de intelectuais negros como patrimônio cultural imaterial, valorizando seus papéis na sociedade, encorajando crianças negras e inspirando crianças brancas, resulta numa relação de respeito entre brancos e negros infantis.

Munanga (2011), alerta sobre dificuldades para o efetivo exercício das leis, dialogando com maior ênfase sobre a Lei Federal nº 10.639/03, a qual indica que a formação dos professores, além do acesso a materiais didáticos e bibliográficos que dissociem a história colonial com a história africana, são fundamentais para a implementação da lei.

A implementação dessa legislação antirracista visa realizar ações pedagógicas efetivas, que causem impactos positivos para população brasileira. Importante mencionar sobre o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013, p.21), que sinaliza seis eixos como alicerce:

1. Fortalecimento do marco legal;
2. Política de formação para gestores(as) e profissionais da educação;
3. Política de material didático e paradidático;
4. Gestão democrática e mecanismos de participação social;
5. Avaliação e monitoramento;
6. Condições institucionais;

Diante destes seis eixos, percebemos na preocupação mencionada por Munanga (2011), no que diz respeito ao material e a formação inicial e continuada de professores, são as principais e mais relevantes ações, para que a educação antirracista seja executada de forma efetiva, e assim, os processos educativos oferecem a possibilidade de que os sujeitos adotem medidas antirracistas.

A partir dessa afirmação de Munanga (2011), fica claro a relevância e impacto gerado pela formação continuada de professores e a distribuição de materiais didáticos para o ensino das relações étnico-raciais. Entende-se que gestores e professores tendo a sistemática oportunidade de formação continuada, tornam-se capazes de ofertar aos sujeitos um pensamento crítico sobre a realidade brasileira, sobretudo, compreender o racismo estrutural e





adotar ações antirracistas para promoção de inclusão étnica e racial. Portanto, para que uma educação antirracista seja realmente eficaz, faz-se necessário um estreitamento de relações e ações dos governos Federal, Estaduais e Municipais, com gestores e educadores caminhando juntos e, principalmente, comprometidos com a implementação das políticas públicas que colaboram para uma educação para as relações étnico-raciais.

É de suma importância entender o contexto histórico do racismo na construção da sociedade brasileira, as chagas do escravismo, do colonialismo e do pensamento eurocêntrico ecoam nas manifestações de preconceito, na ausência de oportunidades aos negros e indígenas, e ainda temos que conviver com expressões naturalizadas de que as medidas antirracistas racializam o debate político e social no Brasil, de que somos uma sociedade de igualdade. Precisamos reconhecer a presença do racismo e realizar ações que visam a sua erradicação, e somente através dos processos escolares podemos ter a oportunidade de mudança da realidade social.

Essa questão de superação do racismo está intersseccional as de outras naturezas sociais, tais como de classe, de gênero, de deficiência, de religiosidade, de regionalidade, entre outras, e assim, para desenvolver uma educação antirracista é preciso planejar ações pedagógicas que revele outro lado da história, quer seja aquela que supere a perspectiva monocultural do currículo eurocêntrico.

### **Análise dos documentos**

Neste próximo eixo, apresentamos dados coletados na pesquisa, que buscou conhecer através dos documentos investigados, sobre o processo de implementação da pedagogia antirracista nos currículos escolares do ensino fundamental I (1º a 5º ano) de duas escolas das redes públicas municipal e estadual, na cidade de Capelinha-MG. A investigação se deu através da leitura e da análise de documentos legais do currículo escolar, e buscou saber se estão sinalizadas as ações pedagógicas de combate ao racismo? Diante dos documentos analisados (CBC, Regimento Municipal de Educação, PPP, Planos de Ensino) que buscamos saber da inserção de dados sobre educação para relações étnico-raciais, realizamos a exposição dos dados através da descrição de dados e de parágrafos argumentativos, com apoio na literatura revisada para realizar essa investigação.

Oliveira e Sacramento (2016, p.316) alertam que é importante salientar que “declarado em educação pelos documentos oficiais, nem sempre corresponde ao real, o que provavelmente surpreende aos leitores ao constatarem a grande lacuna entre o proposto e a realidade educacional observada”. A partir dessa afirmação, a ideia que se tem é que, muitas vezes, o que é proposto nos documentos não é executado na prática. A seguir, na análise de documentos, apresentamos dados referente a pesquisa, por uma questão ética, as duas escolas (municipal e estadual) que tiveram os seus documentos analisados não terão seus nomes revelados.

### **Resultados da análise do CBC**

O Currículo Básico Comum (CBC) é um documento do Estado de Minas Gerais que orienta o que deve “ser ensinado e construído no campo das competências cognitivas e socioemocionais, garantindo a formação integral do aluno: ética, estética e política” CBC



(2014,p.6).

Considerando que essa pesquisa documental analisa documentos de âmbito estadual e municipal do ensino fundamental I, é necessário que se observe as perspectivas do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e, como o CBC abrange o âmbito estadual, e justificamos a escolha deste documento em razão de ter sido mencionado no Projeto Político Pedagógico das duas unidades escolares que tiveram documentos analisados nesta investigação.

O Plano Nacional das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais (2013,p.30), sinaliza os seguintes aspectos como competências do âmbito Estadual, no que diz respeito à educação para relações Étnico-Raciais:

- a) Apoiar as escolas para implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/2008 por meio de ações colaborativas com os Fóruns de Educação e Diversidade Étnico- Racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;
- b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;
- 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, SECADI/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 e regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das relações étnico-raciais;
- e) Articular com o 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 da Lei nº 10.639/03, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Lei nº 11.645/08;
- f) Realizar consulta às escolas sobre a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e construir relatórios e avaliações do levantamento realizado;
- g) Desenvolver cultura de auto avaliação das escolas e da gestão dos sistemas de ensino por meio de guias orientadores com base em indicadores socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero produzidos pelo INEP;
- h) Instituir nas Secretarias Estaduais de Educação equipes técnicas para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a Educação das Relações Étnico-Raciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano;
- i) Participar dos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial.

No ensino fundamental, a ênfase dada ao CBC e a educação antirracista foi encontrada referente aos conteúdos da Educação Física e da História. No que diz respeito à Educação Física, a capoeira recebe, no documento, o caráter de ser conteúdo complementar e torna-se conhecimento pertinente ao CBC. No eixo de jogos e brincadeiras, o CBC (2014) propõe uma interdisciplinaridade com conteúdos relacionados com a unidade curricular História, para que possa potencializar ao aluno, a conhecer as diferenças sociais, étnicas, religiosas e culturais da sociedade brasileira.



Silva (2005, p.162) cita que “na medida em que esta disciplina se dedica à educação do corpo, incluindo dança em seu currículo, é incompreensível que no Brasil deixe de haver sessões de danças de raízes africanas e, na área de jogos, a inclusão da capoeira”. Estas afirmações indicam que, muitas vezes, o conteúdo para educação antirracista pode não estar proposto nos documentos curriculares e, quando são propostos, são insuficientes os dados para suprir a demanda de conhecimento para a educação, o que necessita sistemática oferta de formação continuada aos professores, para acumular conhecimento sobre conteúdos afrobrasileiros e das diferentes culturas indígenas do Brasil, e assim, professores terão conhecimento para promover uma ação pedagógica antirracista.

Conteúdos referente ao campo da História traz, no eixo vida em sociedade, as grandes determinantes que conseguem cumprir as leis antirracistas. Sugerindo que a escola deva criar situações para que os alunos compreendam a diversidade, reflitam sobre o respeito e a convivência e, sobretudo, conheçam as diversidades entre culturas e costumes dos diferentes grupos sociais (CBC, 2014).

De acordo, ainda, com o CBC (2014), estratégias e projetos que desenvolvam a cooperação, o respeito às diferenças, a ética e a cidadania, devem estar presentes nos componentes curriculares e, assim, o professor tem a oportunidade de mediar esses conteúdos com os alunos e com a comunidade escolar, trabalharão juntos para uma perspectiva de educação inclusiva, e é nessa perspectiva, que percebemos que seja possível promover uma educação antirracista.

De acordo com Silva (2005), a história das populações negra e indígena não pode ser ignorada e, para isso, sugere uma forma para que esses saberes sejam inseridos no currículo, e na prática, seria contando histórias, ler poemas e estudar músicas que valorizam esses dois grupos étnicos.

Mesmo que longe do ideal, o documento CBC (2014) cumpre o Plano de Implementação das Diretrizes Nacionais para a educação para as relações Étnico-Raciais (2013), e atua como documento que indica perspectivas e alternativas para que as leis antirracistas sejam cumpridas.

## **Resultado da análise do Regimento Municipal**

O Regimento Municipal é um documento que relata as perspectivas e obrigações do município no cumprimento das normas educacionais no âmbito do poder municipal. Neste eixos, analisamos o Regimento Municipal de Ensino da cidade de Capelinha-MG, datado do ano de 2017.

O Plano Nacional de Implementação para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação nas Relações Étnico-Raciais (2013, p.32), no âmbito municipal, afirma que são atividades pertinentes à educação antirracista:

- j) Apoiar as escolas para implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/2008 por meio de ações colaborativas com os Fóruns de Educação e Diversidade Étnico- Racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;
- k) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;
- l) 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, SECADI/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática;

m) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais e regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das relações étnico-raciais;

n) Articular com a UNDIME e a UNCME apoio para a construção participativa de planos estaduais e municipais de educação que contemplem a implementação da Lei nº 10.639/03, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Lei nº 11.645/08;

o) Realizar consulta junto às escolas, gerando relatório anual a respeito das ações de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;

p) Desenvolver cultura de auto avaliação das escolas e da gestão dos sistemas de ensino por meio de guias orientadores com base em indicadores socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero produzidos pelo INEP;

q) Instituir nas Secretarias Municipais de Educação equipes técnicas para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a Educação das Relações Étnico-Raciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano;

r) Participar dos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial.

De acordo com Abreu e Mattos (2008), esse plano nacional propõe uma política de reparações, de reconhecimento e importância da população afrodescendente, ou seja, que a sua cultura, a sua história e a sua identidade sejam saberes e conteúdos incluídos nas matrizes curriculares dos sistemas de ensino pelo país.

Em nossa investigação, ocorre que, nesse Regimento Municipal de Capelinha - MG, percebeu-se que essas orientações previstas nas Diretrizes Curriculares para Implementação da Educação para Relações Étnico-Raciais (2013), há citação no documento, uma seção dedicada à educação quilombola, porém, sem indicar conteúdos e metodologias para desenvolver junto aos alunos. Anjos (2005) cita que é importante entender que a África foi marcada por séculos de opressão, exploração, escravidão e foi colocada como território secundário no mundo. A partir da diáspora africana para o Brasil, existiram movimentos de resistência negra como os quilombos. Seria importante conhecer *in lócus* a realidade de implementação dessa Educação Quilombola no município de Capelinha – MG, e devido ao tempo e a proposta metodológica desta pesquisa, não conseguimos responder essa questão.

Em vista do que compreendemos a premissa pela qual se baseia a promoção de uma educação antirracista, uma medida de garantia de direitos humanos, que visa incluir, integrar, construir conhecimentos, ensinar história de África e cultura dos afrobrasileiros dentro do currículo escolar, e promover a superação do racismo institucional e do caráter monocultural eurocêntrico das ações curriculares. Em suma, percebemos que o Regimento Municipal de Capelinha – MG cumpre parcialmente com a implementação das leis antirracistas, sobremaneira, evidenciamos no corpo textual, poucos dados sobre o ensino para relações étnico-raciais.

A importância do cumprimento desse Plano de Diretrizes Nacionais Curriculares para uma Educação para Relações Étnico-Raciais (2013) é fundamental para a construção de



uma sociedade consciente da sua diversidade e que valoriza a relevância dos povos africanos no Brasil, entretanto, a orientação desse plano não é colocada em prática no Regimento Municipal.

Portanto, o Regimento Municipal não cumpre satisfatoriamente a Lei Federal nº 10.639/03 e, nem também, a Lei Federal nº 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e indígena, respectivamente. Assim, percebe-se um passo atrás no que diz respeito à educação antirracista.

### **Resultado da análise do Projeto Político Pedagógico**

Neste eixo analisamos dois Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), sendo um de uma escola estadual e outro de uma escola municipal da rede pública de Capelinha-MG. De acordo com Oliveira e Sacramento (2016), o Projeto Político Pedagógico (PPP) é proposto em duas dimensões que possuam estreita relação, são elas: a dimensão política e a dimensão pedagógica. A política se compromete com os interesses e as necessidades dos agentes sociais que diretamente estão envolvidos com os processos de escolarização, e a pedagógica que através das finalidades e dos objetivos visa superar as questões da realidade social através de ações educativas relevantes ao contexto social dos sujeitos.

Oliveira e Sacramento (2016, p.309) indicam que para a construção de um PPP é fundamental utilizar a ideia da “liberdade como princípio incorporado na Constituição Brasileira, conduz a ideia de autonomia, que implica limites e possibilidades, e é construído na interação social que têm em vista os interesses coletivos”. Dessa assertiva, declaramos que para a construção da ideia de liberdade, autonomia, limites e possibilidades para que os alunos tenham participação e clareza da elaboração de ações pedagógicas que atendam aos interesses coletivos, é necessária a interação da comunidade escolar, professores e alunos.

Para isso, analisamos neste eixo os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas municipal (2013) e estadual (2016), do município de Capelinha-MG, dando ênfase ao que os documentos dizem sobre a educação para as relações étnico-raciais, e que esteja associado a sua concepção de educação, concepção de escola, concepção de currículo e, sobretudo, o papel do professor, do aluno e da comunidade escolar nessa construção de conhecimentos e atitudes antirracistas.

Concepção de educação, em geral, é descrita nos PPP's (2013) e (2016), de maneira universal, e não atende a perspectiva de ação antirracista, e isso está descrito (grifo nosso) quando se tratam dos processos educativos, mesmo que situam ser responsáveis pela mediação de conhecimentos, que tornam-se a consciência crítica à realidade, atuar como agente transformador da sociedade através da construção de estratégias que possibilitam a compreensão da “totalidade da vida”, engajado na busca de uma “produção coletiva” (esses termos entre aspas estão sinalizados nos dois documentos, consideramos que atendem ao caráter universal, e está mais próximo da perspectiva de classe social do que da questão de combater o racismo e quaisquer outras manifestações de preconceito).

Entendemos que o trabalho coletivo é essencial para a formação de sujeitos críticos e participativos, que sejam capazes de transformar a realidade em diferentes espaços sociais, criando um desenvolvimento da cidadania e da liberdade consciente. Nessa concepção de educação nos dois documentos sugerimos que seria necessário para atender a Educação para Relações Étnico-Raciais, examinar a Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que segundo





Oliveira e Sacramento (2016), determinam a inclusão da História de África, Cultura Afrobrasileira e Cultura Indígena no currículo escolar, nesse ponto, seria necessário e recomendado adotar a pedagogia progressista como pedagogia para uma concepção de educação, que considera relações de poder para além das desigualdades socioeconômicas, e inclui o racismo como mecanismos de manutenção do *status quo* de subordinação e da ausência de igualdade de oportunidades aos grupos étnicos em vulnerabilidade social.

A partir dessa afirmação de Oliveira e Sacramento (2016), percebe-se que para o desenvolvimento de uma concepção de educação, quer seja, para se tornar efetiva na perspectiva das relações étnico-raciais, deve-se pautar ações pedagógicas e metodológicas que estão relacionadas aos temas da educação antirracista. É preciso que os gestores e professores tenham a compreensão dos princípios que cercam as Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08, e adotar compromisso de implementar ações pedagógicas antirracistas, através da materialização de estratégias de ensino que auxiliam na exposição dos saberes referenciados à cultura das populações negra e indígena. Portanto, no trabalho pedagógico de uma comunidade escolar (famílias, professores, alunos e egressos da região) se torna fundamental para o desenvolvimento de ações pedagógicas antirracistas, que os sujeitos desta ação tenham plena tomada de consciência sobre a necessidade de enfrentamento ao racismo na sociedade brasileira.

A concepção da representação social escola é semelhante aos dois PPP's, unidade escolar municipal (2013) e unidade escolar estadual (2016), e nos chamou a atenção, que é através da escola que se estimula uma educação dinâmica e renovadora. Se o caráter renovador estão associados ao que se deseja implementar no cotidiano escolar, então qual seria a razão de não estar mencionado educação antirracista nesses dois documentos oficiais?

Os PPP's das unidades escolares municipal (2013) e estadual (2016) colocam como concepção de currículo o eixo de estrutura e organização, constitui linguagens para educação, e sinaliza a "interação com o outro e com o mundo", evidencia aqui que o sujeito enquanto ser histórico /cultural tem na ancestralidade a sua herança na qual corroborou na construção de determinada sociedade. Compreendemos que essa visão universal sobre os eixos e estruturas curriculares indica nos documentos, não acrescenta à luta antirracista, devido ao nosso entendimento de que esse caráter pode representar a hipótese do poder simbólico, quando no corpo textual não se insere dados sobre a questão da diversidade étnico-racial na sociedade brasileira, e isso, pode ser considerado uma expressão naturalizada do racismo institucional, em virtude do texto atender uma perspectiva monocultural eurocêntrica.

Para os PPP's, da unidade municipal (2013) e da unidade estadual (2016), o professor é citado como mediador do conhecimento, cabe a ele assimilar, relacionar e mediar o saber científico com os saberes empíricos dos alunos em sala de aula. Ambos os documentos, em geral, sinalizam que ao aluno requer participação ativa na aquisição de conhecimentos acadêmicos que ampliam o seu repertório de referenciais sócio-históricos, e só assim, tornará um ser responsável e consciente, capaz de transformar a sociedade. Dessa forma, cabe à escola o papel de ser o espaço onde o aluno experimenta relações e interações com o mundo de maneira contextualizada, respeitando as transformações.

Percebemos que nos PPP's analisados, ambos estão aquém da potencialidade de inserção de ações de inclusão étnica e racial, assim, o cumprimento das leis antirracistas e, sobretudo, das competências e habilidades essenciais para promoção de combate ao racismo,



deveriam estar sinalizados nos dois documentos, o sentido antirracista deveria estar com destaque que nas descrições das ações das quais essas duas unidades escolares assumem compromisso social para desenvolver junto a toda comunidade escolar.

### **Resultado da análise dos Planos de Ensino**

Foram analisados nessa pesquisa, dois planos de ensino, documento individual de cada escola, subdividido em 4 bimestres, no qual contém orientações relevantes para as propostas de ensino de cada uma das unidades escolares para o desenvolvimento das atividades curriculares do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental I, no ano letivo de 2019. Esse Plano de ensino é dividido em eixos, habilidades e conteúdos, e é de grande importância para o docente no que diz respeito a direcionar e apresentar uma proposta de ensino relevante, que potencialize as habilidades e construa o conhecimento dos alunos durante o ano. Para a execução do plano de ensino, é necessário a elaboração de um currículo que é definido por Vasconcellos (2002, p.99) “a elaboração e realização (incluindo a avaliação) de um programa de experiências pedagógicas a serem vivenciadas na sala de aula e na escola”. De acordo com Vasconcellos (2002), para a construção do plano de ensino, o educador é o articulador do processo de ensino-aprendizagem, deve agir com sensibilidade, para que a ação pedagógica se desenvolva, conhecer sujeitos, objetos e contexto social em que o planejamento será executado.

Os planos de ensino analisados da escola municipal e estadual da cidade de Capelinha-MG para o ensino fundamental I foram do ano letivo de 2019. Os planos de ensino das duas escolas observadas contêm orientações das unidades curriculares: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física.

A investigação dos planos das duas unidades escolares indicou que apenas no campo referente a unidade curricular História, nos 2º, 3º, 4º, 5º anos do ensino fundamental foram encontrados resultados referentes à educação para relações étnico-raciais que tornam possíveis o cumprimento da Lei Federal nº 10.639/03, que torna obrigatória o ensino da história e da cultura afro-brasileira. E de acordo com Abreu e Mattos (2008) ensinar História numa perspectiva dinâmica, crítica e histórica é utilizar o mesmo tipo de abordagem para se ensinar História europeia, brasileira ou africana.

O plano de ensino da escola estadual apresenta conteúdos relacionados para o 2º, 3º e 4º ano do ensino fundamental. Em todas as menções relacionadas com a promoção da educação das relações étnico-raciais, ocorreram na unidade curricular História, no eixo vida em sociedade. Entre as habilidades que o documento traz como objetivo de ensino para o 2º ano do ensino fundamental, durante o ano de 2019, é relevante a sua menção sobre compreender a identidade brasileira através da relação entre diferentes povos. O plano de ensino do 3º ano do ensino fundamental traz o reconhecimento da discriminação, do preconceito e das atitudes que promovem desigualdade social.

Dentre os conteúdos propostos para o 4º ano do ensino fundamental, o plano de ensino traz consigo determinantes para uma educação antirracista, são eles: diversidade etnocultural, discriminação, desigualdade social, cultura africana e indígena e convivência entre diferentes grupos sociais. Percebemos então que no 4º ano os conteúdos propostos cumprem a Lei Federal nº 10.639/03 e a Lei Federal nº 11.645/08.

Entendemos a relevância da presença deste conteúdo que atende a legislação antirracista no currículo escolar investigado, conhecer sobre os povos da diáspora africana no



Brasil, e os seus diferentes modos civilizatórios de vida, saber da diferença dos povos em relações à liturgia e crença, e até mesmo sua língua e dialeto são essenciais para promover uma educação anirracista (CAPPELLI, 2016). Segundo Cappelli (2016, p. 329), os povos Banto e Sudanese “influenciaram diretamente na nossa cultura, música, dança, religiosidade, arte e comportamento dentre outros aspectos importantes na formação de nossa identidade”, na qual os Bantos vindos do Congo, Moçambique e Angola se espalharam por quase todo o litoral brasileiro e pelo interior, principalmente, Goiás e Minas Gerais, enquanto que os Sudanese vindos do Togo, Nigéria e Benin se concentraram mais em regiões açucareiras da Bahia e de Pernambuco.

Abreu e Mattos (2008) afirmam que a história e cultura afro-brasileira precisam ser entendidas como categorias construídas ao longo da história por sujeitos e movimentos que trouxeram o tema ou o recriaram destacando a sua importância e elegendo esse tema como fundamental na discussão para uma busca de sociedade consciente da história de sua construção.

Anjos (2005) afirma que não se pode aceitar a imagem do negro, apenas, como escravos ou no desempenho de atividades sem prestígio, pois o papel do negro brasileiro é fundamental na economia do país, na tecnologia pré-capitalista (mineração, medicina, agricultura, nutrição), e sua herança trazida da África constitui a mais importante matriz cultural e ideologia brasileira. Então, conhecer o percurso de luta e resistência desses povos, e engrandecer a sua história como base para a construção do país, deve servir de alicerce para uma busca de educação antirracista, que encoraje as crianças negras e proporcionem o respeito das crianças brancas para com a população negra.

O Plano de Ensino da Escola Municipal apresentou dados no corpo textual, que fazem menções à educação para as relações étnico-raciais, somente no 4º e 5º anos, do ensino fundamental, na unidade curricular História. O ensino da unidade curricular História do 4º ano sinalizou como conteúdo: povos indígenas; povos que contribuíram na história do estado de Minas Gerais; transformações dos diferentes grupos sociais em diferentes períodos da história do nosso estado.

Consideramos que o indicado ao 5º ano desta escola municipal, apresenta satisfatoriamente, a melhor descrição dos conteúdos e das habilidades referente a unidade curricular História, que é a mais completa e que engloba e evidencia a educação para as relações étnico-raciais, ao comparar com as citadas anteriormente, conforme sinalizado a seguir:

- Identificar e valorizar as populações indígenas e quilombolas;
- Reconhecer as influências religiosas, políticas e costumes de etnias formadoras do povo brasileiro na construção e caracterização da identidade social da cidade e do estado;
- Caracterizar as diferentes formas de discriminação, contra grupos específicos ou minorias como expressão da desigualdade social;
- Conhecer as leis que regulamentam os direitos e deveres de todos e combatem atitudes de discriminação contra as diferenças e as desigualdades sociais;

Essas habilidades estão sinalizadas aos conteúdos pertinentes ao eixo de vida em sociedade, que trazem: populações indígenas e negras no Brasil; lutas dos movimentos quilombola e dos movimentos sociais na atualidade contra as desigualdades provocados pelo



racismo. Uma perspectiva de ensino crítica e dinâmica, citada por Abreu e Mattos (2008) seria de trazer datas significativas para afirmação da luta contra o racismo, apresentando documentos da época e relacionando com memórias dos movimentos que denunciavam o racismo, e quais foram as suas reverberações que contribuíram para promoção de políticas públicas de inclusão étnica e racial na atualidade.

Anjos (2005) afirma que não se pode aceitar a imagem do negro, apenas, como escravos ou no desempenho de atividades manuais ou sem prestígio social, pois o papel do negro brasileiro é fundamental na economia do país, na tecnologia pré-capitalista (mineração, medicina, agricultura, nutrição), e sua herança trazida da África constitui a mais importante matriz cultural brasileira.

No final da análise dos planos de ensino das escolas de Capelinha-MG, percebe-se que a Lei Federal nº 10.639/03, nas turmas do Ensino Fundamental I analisadas, está em implementação na unidade curricular História, e somente no plano referente ao 5º ano da unidade escolar municipal, é que encontramos dados mais satisfatórios sobre promoção de uma educação antirracista. Compreendemos ser necessária a construção de ações pedagógicas e curriculares de caráter interdisciplinar para que a educação das relações étnico-raciais sejam mais efetivas no processo de implementação de um ensino antirracista. Além dos conhecimentos da História, deve-se buscar desenvolver uma educação antirracista, que seja importante na construção de conhecimento e auxilie os alunos em um pensamento crítico, transformador e autônomo, como tentativa de construção de uma sociedade que reflita sobre as consequências do racismo e promova ações para sua erradicação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos, após a análise dos documentos, o que se pode inferir é que no Regimento Municipal de Ensino, as leis antirracistas não estão mencionadas de maneira plena e satisfatória, se compararmos a menção do ensino antirracista nos outros documentos analisados: Currículo Básico Comum, Projeto Político Pedagógico e Planos de Ensino. O processo de implementação da educação para relações étnico-raciais é fundamental para a construção de uma sociedade em que os cidadãos assumam posição mais crítica, consciente e, sobretudo, reconhecer a diversidade humana, e valorizar a história de resistência das populações negra e indígena no Brasil.

Este trabalho documental analisou documentos, e encontrou poucos dados que citaram a promoção da educação para relações étnico-raciais no ensino fundamental I das duas unidades escolares investigadas. Lançamos a hipótese da necessidade de promover formação continuada em Educação para Relações Étnico-Raciais aos professores e aos gestores das unidades escolares municipais e estaduais no município de Capelinha – MG. Entendemos que essa ação colaboraria para o processo de implementação do ensino antirracista, em vista que potencialmente, os docentes terão a oportunidade de acumular conhecimentos sobre história e cultura das populações negra e indígena no Brasil. A rede pública de ensino da educação básica em parceria com a universidade pública deve assumir o compromisso de implementar estratégias para promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais, uma vez que o



conhecimento ofertado em formação continuada, prepara docentes e gestores para desenvolver a temática do ensino antirracista.

Nos documentos investigados, das duas unidades escolares, referente aos anos de escolarização (1º ao 5º anos do ensino fundamental I), percebemos que os conteúdos relacionados com a promoção da Educação para Relações Étnico-Raciais, concentram-se na unidade curricular História. Notoriamente descritos sobre a importância de se entender a diversidade dos povos africanos vindos para o Brasil, suas lutas e o seu valor na construção da sociedade brasileira, entendemos que essa temática deve ser inserida como saber em outras unidades curriculares, principalmente, perceber o corpo negro e o corpo indígena nas relações de poder na sociedade brasileira, deve ser inserido a partir do primeiro ano do ensino fundamental. Seja através de atividades lúdicas e direcionadas a revelar a importância da diferença para construção de uma atitude voltado ao combate ao racismo no Brasil, se torna uma ferramenta didática e pedagógica essencial para realizar diálogo em sala de aula.

O conhecimento adquirido para promover uma educação antirracista corrobora para superação de manifestações de preconceito, e contribui para que os sujeitos adotem o respeito à diferença étnico-racial, e passam a valorizar a diversidade humana, o que se torna essencial para construção de uma sociedade democrática, comprometida com a equidade. Para isso, os processos educativos devem ser pautados no compromisso de uma inclusão étnica racial, e que as representações sociais (escola e sistemas de ensino público), se tornam essenciais nesse ponto, em razão de contribuir no processo de implementação das políticas públicas de caráter das ações afirmativas e da justiça social.

Espera-se que este trabalho, possibilite o interesse de realização de futuras pesquisas na temática do Ensino Antirracista, sobretudo, que busquem conhecer a realidade escolar através dos diferentes tipos de pesquisa: documental, empírica, em observação participante e/ou em entrevista com gestores e docentes que atuam em redes de ensino, ou seja, realizados em trabalhos de conclusão de curso na graduação (nas Licenciaturas) e na pós-graduação (cursos de Especialização, de Mestrado e de Doutorado), em suma, como tentativa de compreender fenômenos sociais relacionados para promoção da Educação para Relações Étnico-Raciais.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. e MATTOS, H. Em torno das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. *Revista Estud. hist. (Rio Janeiro)* 21 (41) • Jun 2008. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010321862008000100001&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010321862008000100001&lng=en&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em: 27 jan. 2024.

ANJOS, R.S. A geografia, a África e os negros brasileiros. In: *Superando o racismo na escola*, 2º ed. Organização de Kabelenge Munanga. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 173-184.

ADICHER, C. *O perigo da história única*, TED, 2009. Disponível em :





<https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc> Acesso em: 16 fev 2024.

BRASIL. Lei 10.639/03. *Inclusão no currículo oficial da história e cultura afro-brasileira*. Brasília: MEC, 2003. Disponível em:

[https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Leis\\_10.639\\_2003\\_inclus%C3%A3o\\_no\\_curr%C3%ADculo\\_oficial\\_da\\_Hist%C3%B3ria\\_e\\_Cultura\\_Afrobrasileira.pdf](https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Leis_10.639_2003_inclus%C3%A3o_no_curr%C3%ADculo_oficial_da_Hist%C3%B3ria_e_Cultura_Afrobrasileira.pdf) Acesso em 15 fev. 2024.

BRASIL. Lei 11.645/08. *Inclusão no currículo oficial da história e cultura indígena*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em:

[https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Leis\\_10.639\\_2003\\_inclus%C3%A3o\\_no\\_curr%C3%ADculo\\_oficial\\_da\\_Hist%C3%B3ria\\_e\\_Cultura\\_Afrobrasileira.pdf](https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Leis_10.639_2003_inclus%C3%A3o_no_curr%C3%ADculo_oficial_da_Hist%C3%B3ria_e_Cultura_Afrobrasileira.pdf) Acesso em 15 fev 2024.

BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* - SECADI/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. São Paulo: *Revista Educ. Soc.* 33 (118) • Mar 2012 • <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015> Disponível em [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302012000100015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100015) Acesso em 12 fev. 2024.

CAPPELLI, R. Educação e religiões de matriz africana I. In: *Educação e Relações Raciais Volume I*, Organização de Iolanda de Oliveira e Márcia Maria de Jesus Pessanha. Niterói-RJ: EDUFF, 2016, p.321-352.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1987.

IANNI, O. A Racialização do Mundo. São Paulo: *Revista Tempo Social USP*, 8(1), 1-23. <https://doi.org/10.1590/ts.v8i1.86140>. USP Disponível em : <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/86140/88824> Acesso em 20 fev. 2024.

MINAS GERAIS. *Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental nos anos iniciais*. Disponível em : <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxlc2NvbGFlc3RhZHVhbGZyYW5jaXNjb2RpYXN8Z3g6MmU1NWM4MWJiY2FINzE5NQ> Acesso em 18 fev. 2024.



MULLER, T. M. P., COELHO W. N. C. A lei nº 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. Curitiba: *Revista da ABPN* Jul-Out 2013 – Dossiê Temático Educação para a Diversidade: a lei 10.639/03, avanços e recuos. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/download/188/184/> Acesso em 09 fev. 2024.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história do negro na escola brasileira? *Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos (NEAA)*, Londrina, v.1, n 1 p.63-67, mar./jul. 2011.

MUNANGA, K. Teoria Social e Relações Raciais I. In: *Educação e Relações Raciais Volume I*, Organização de Iolanda de Oliveira e Márcia Maria de Jesus Pessanha. Niterói-RJ: EDUFF, 2016, p.205-228.

OLIVEIRA, I. , SACRAMENTO, M. Raça, currículo, didática e práxis pedagógicas. In: *Educação e Relações Raciais Volume I*, Organização de Iolanda de Oliveira e Márcia Maria de Jesus Pessanha. Niterói-RJ: EDUFF, 2016, p.259-320.

SILVA, P.B.G Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras In: *Superando o racismo na escola*, 2º ed. Organização de Kabelenge Munanga. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 155-172.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento, projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico*. São Paulo, Libertad, 2002. Disponível em: [https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/vasconcellos\\_planejamento2.pdf](https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/vasconcellos_planejamento2.pdf) Acesso em: 27 fev. 2024.

**Recebido em:** 30 de setembro de 2025.

**Aprovado em:** 10 de dezembro de 2025.

**Publicado em:** 01 de janeiro de 2026.

### **Autoria:**

Autor 1:

Nome: Marcelo Siqueira de Jesus

Doutor em Educação pela UFF

Bacharel e Licenciado em Educação Física pela UFRJ



Docente do Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Educação, Ciências, Matemática e Tecnologias UFVJM

Docente em colaboração técnica na EEFD UFRJ

Email: [marcelo.siqueira@eefd.ufrj.br](mailto:marcelo.siqueira@eefd.ufrj.br)

Orcid <https://orcid.org/0000-0002-5140-9290>

Lattes <http://lattes.cnpq.br/7030506577934507>

País:BRASIL

Autor 2:

Nome: Beatriz Santos

Licenciada em Educação Física pela UFVJM.

Mestranda em Educação pelo PPGECCMaT da UFVJM.

Docente da Educação Básica na rede estadual de Ensino, nos municípios de Capelinha-MG e Diamantina-MG.

Gestora de Recursos Humanos na SRE Diamantina-MG

e-mail: [soares.beatriz@ufvjm.edu.br](mailto:soares.beatriz@ufvjm.edu.br)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-4285-7122>

País:BRASIL