



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

ANTONIA PEDROSA VIEIRA

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM
RORAIMA PARA EFETIVIDADE DA LEI 10.639

BOA VISTA, RR
2025

ANTONIA PEDROSA VIEIRA

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM
RORAIMA PARA EFETIVIDADE DA LEI 10.639

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação na Linha de pesquisa I: Educação e Formação de Professores.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sheila F. Mangoli Rocha.

BOA VISTA, RR

2025

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

V658p Vieira, Antonia Pedrosa.
Perspectivas e desafios da formação de professores em Roraima
Para efetividade da Lei 10.639 / Antonia Pedrosa Vieira. – Boa Vista,
2025.
137 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Sheila F. Mangoli Rocha.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa
de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação antirracista. 2. CEFORR: formação continuada. 3. Lei nº
10.639/03. I. Título. II. Rocha, Sheila F. (orientadora).

CDU – 371.13 (811.4)

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária/Documentalista:
Marcilene Feio Lima - CRB-11/507 - AM

ANTONIA PEDROSA VIEIRA

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM RORAIMA PARA EFETIVIDADE DA LEI 10.639

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, para a obtenção do grau de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Roraima. Linha de pesquisa I: Educação e Formação de Professores. Defendida em 29 de agosto de 2025 e avaliada pela seguinte banca examinadora:

Prof.^a Dra. Sheila de Fátima Mangoli Rocha
Orientadora/UFRR

Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes
Membro interno/UFRR

Prof.^a Dra. Leila Maria Camargo
Membro externo/UERR

Prof.^a Dra. Mariana Cunha Pereira
Membro externo/ UFRR

DEDICATÓRIA

Às minhas raízes ancestrais matriarcais: minha avó, a qual chamávamos de mãe Iracy; à minha amada mãe, Maria; à minha irmã; aos meus irmãos, que torcem por mim; e aos meus filhos e filhas, que são a razão da minha existência e dos meus cor- res. Gratidão por todo amor e fé nessa ca- minhada.

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação representa mais do que a conclusão de um curso, é a concretização de um sonho construído com esforço, resistência e apoio coletivo.

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me sustentar em todos os momentos, especialmente nos dias de cansaço e incerteza.

À minha mãe, Maria, que, com coragem, sabedoria e amor incondicional sempre foi o alicerce da minha caminhada.

Aos meus filhos e filhas: Gabrielly, Danielly, Zayon, Maria Izabel e Zumar Neto – vocês são minha maior inspiração. Cada passo dado nesta jornada teve vocês no pensamento e no coração.

Agradeço à minha primeira professora, Eleniza, que foi muito mais do que educadora: foi apoio, incentivo e referência desde os meus primeiros passos na educação. A ela, meu eterno reconhecimento.

À minha avó e à força do matriarcado que corre em minhas veias, minha gratidão por me ensinarem a resistir, a cuidar, a lutar e a ocupar com dignidade os muitos espaços que hoje habito. Sou mulher de muitas frentes porque carrego a força das que vieram antes de mim.

Agradeço à Educação Pública, de onde venho e que me formou. A ela, minha fidelidade e compromisso, porque sei que é por meio dela que vidas como a minha se transformam.

À minha orientadora, professora Sheila Mangoli Rocha, minha gratidão profunda pela escuta sensível, pela paciência e pelo compromisso com a construção de um trabalho ético, crítico e comprometido com a educação antirracista. Sua orientação foi fundamental para que esta dissertação ganhasse forma e significado.

Aos meus coorientadores, professor Sérgio, professoras Leila e Mariana, agradeço pelas contribuições valiosas, pelas orientações que ampliaram minha visão teórica e prática, e pelo acompanhamento generoso ao longo da pesquisa. Cada um e cada uma teve um papel essencial nesse processo formativo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (UFRR), agradeço o espaço de formação, reflexão e troca de saberes.

Aos docentes do programa, pelas contribuições acadêmicas que enriqueceram profundamente minha trajetória.

Aos professores e professoras das escolas estaduais de Roraima que participaram da pesquisa, muito obrigada pela generosidade em compartilhar suas práticas, reflexões e desafios. Sem vocês, este trabalho não teria sido possível.

Aos amigos e amigas dos movimentos sociais, em especial aos movimentos feministas, que caminham comigo na luta por justiça, equidade e direitos – meu profundo respeito e gratidão. Vocês mantêm viva a chama da transformação.

Ao Movimento Negro, meu reconhecimento e reverência. Como disse Nilma Lino Gomes, o Movimento Negro é um movimento educador – e é nele que encontrei pertencimento, consciência política e força para seguir.

Agradeço à democracia e ao governo do presidente Lula, por acreditar em um Estado forte, presente, comprometido com o povo e com a educação como ferramenta de emancipação.

Às colegas que ingressaram comigo nesta turma de Mestrado, minha gratidão pelo apoio, companheirismo, escuta e compartilhamento ao longo da caminhada. Cada troca fez diferença.

E, por fim – e não menos importante – agradeço a mim mesma, por não desistir, apesar de tudo. Por seguir, mesmo nos dias difíceis. Por acreditar. Por resistir. Essa conquista é também minha vitória pessoal.

A todos e todas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, meu muito obrigada. Esta dissertação é fruto de muitas mãos, vozes, histórias e afetos.

EPÍGRAFE

A educação antirracista não é um favor, é uma dívida histórica do Estado brasileiro, com os povos que sustentaram esse país com seus corpos, sangue e saberes.

(Antonia Pedrosa)

RESUMO

Esta pesquisa teve o propósito de provocar reflexões sobre as estratégias de formação continuada de professores para a efetividade da Lei n.º 10.639/03. Essa Lei estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas afro-brasileiras e africanas, abrangendo disciplinas como História, Educação Artística e Literatura. Entretanto, após duas décadas da sanção dessa lei, que preconiza o ensino e a inserção da cultura de populações afrodescendentes e afro-brasileiras, mediante o currículo escolar, ainda se percebe a necessidade de formação docente que contemple conteúdos e estratégias para abordar a temática de forma transversal e regular. Em vista disso, ações de setores responsáveis pela formação de professores, tais como o Centro de Formação de Professores de Roraima (CEFORR), podem contribuir efetivamente para a promoção de uma escola antirracista. Nesse cenário, o problema da pesquisa pode ser expresso na questão: em que medida as formações continuadas relacionadas às relações étnico-raciais proporcionadas pelo CEFORR aos professores contribuem para a inclusão da temática afro-brasileira no currículo escolar? Sendo assim, a pesquisa teve como objetivo compreender as perspectivas e os desafios para a inclusão da temática afro-brasileira no currículo escolar, a partir das formações continuadas relacionadas às relações étnico-raciais ofertadas pelo CEFORR, tendo em vista que existe prerrogativa legal para que o currículo escolar da Educação Básica contemple a história e cultura da África e dos afrodescendentes. Para tanto, como metodologia, foram utilizados recursos da pesquisa-ação, que proporcionaram uma aproximação à realidade dos docentes que participaram desse estudo, ao mesmo tempo, em que possibilitaram contribuir para reflexões sobre a construção de posturas antirracistas. Os resultados evidenciaram a predominância de um fator estruturante: a necessidade de uma política permanente de formação continuada que assegure a presença qualificada da temática afro-brasileira no currículo escolar. Ficou evidente que a consolidação de uma escola antirracista requer atuação proativa da comunidade escolar, dos docentes e do empenho do poder público com a formulação de políticas inclusivas que garantam a oferta regular de formações voltadas para as relações étnico-raciais, com estratégias pedagógicas alinhadas aos objetivos da Lei n.º 10.639/03, viabilizadas pelas condições materiais e institucionais adequadas. Por fim, a articulação entre centros de formação e comunidade escolar desponta como elemento essencial para transformar as diretrizes legais em práticas pedagógicas efetivas.

Palavras-chave: educação antirracista; CEFORR: formação continuada; Lei n.º 10.639/03.

ABSTRACT

This research aimed to spark reflection on continuing teacher education strategies to ensure the effectiveness of Law No. 10.639/03. This law establishes the mandatory teaching of Afro-Brazilian and African history and cultures, encompassing subjects such as History, Art Education, and Literature. However, two decades after the enactment of this law, which advocates the teaching and inclusion of the culture of Afro-descendant and Afro-Brazilian populations through the school curriculum, there is still a perceived need for teacher training that includes content and strategies to address the topic cross-curricularly and regularly. Therefore, actions by departments responsible for teacher training, such as the Roraima Teacher Training Center (CEFORR), can effectively contribute to promoting anti-racist schools. In this context, the research problem can be expressed in the following question: to what extent does the continuing education programs related to ethnic-racial relations provided by CEFORR to teachers contribute to the inclusion of Afro-Brazilian themes in the school curriculum? Therefore, the research aimed to understand the perspectives and challenges for the inclusion of Afro-Brazilian themes in the school curriculum, based on the continuing education programs related to ethnic-racial relations offered by CEFORR, given that there is a legal prerogative for the Basic Education curriculum to include the history and culture of Africa and people of African descent. To this end, action research resources were used as a methodology, which provided an understanding of the reality of the teachers who participated in this study while also contributing to reflections on the development of anti-racist stances. The results highlighted the predominance of a structuring factor: the need for a permanent policy of continuing education that ensures the qualified presence of Afro-Brazilian themes in the school curriculum. It became clear that the consolidation of an anti-racist school requires proactive action from the school community, teachers, and the commitment of public authorities to formulate inclusive policies that guarantee the regular provision of training focused on ethnic-racial relations, with pedagogical strategies aligned with the objectives of Law No. 10.639/03, made possible by adequate material and institutional conditions. Finally, the articulation between training centers and the school community emerges as an essential element in transforming legal guidelines into effective pedagogical practices.

Keywords: anti-racist education; continuing education; Law No. 10.639/03.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-------------|---|-----|
| Figura 1 – | Avaliação do Tema África e Desigualdades Raciais no Grupo Conceição | 87 |
| Figura 2 – | Avaliação do Tema África e Desigualdades Raciais no Grupo Senador | 88 |
| Figura 3 – | Oportunidades de Formação Continuada no Grupo Conceição | 89 |
| Figura 4 – | Oportunidades de Formação Continuada no Grupo Senador..... | 89 |
| Figura 5 – | Participação em Cursos sobre Escola Antirracista no Grupo Conceição | 90 |
| Figura 6 – | Participação em Cursos sobre Escola Antirracista no Grupo Senador | 91 |
| Figura 7 – | Principais Desafios para Implementação Curricular no Grupo Conceição | 96 |
| Figura 8 – | Principais Desafios para Implementação Curricular no Grupo Senador | 97 |
| Figura 9 – | Percepções sobre o Papel da Formação Continuada na Desconstrução de Preconceitos no Grupo Conceição | 99 |
| Figura 10 – | Percepções sobre o Papel da Formação Continuada na Desconstrução de Preconceitos no Grupo Senador..... | 99 |
| Figura 11 – | Sugestões para Adaptação das Formações à Realidade de Roraima no Grupo Conceição | 101 |
| Figura 12 – | Sugestões para Adaptação das Formações à Realidade de Roraima no Grupo Senador | 102 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|------------|--|-----|
| Quadro 1 – | Dissertações e Tese | 25 |
| Quadro 2 – | Perfil dos Professores Entrevistados..... | 81 |
| Quadro 3 – | Avaliação das Formações Continuidas pelos Professores | 95 |
| Quadro 4 – | Principais Desafios para Implementação Curricular | 97 |
| Quadro 5 – | Percepções sobre o Papel da Formação Continuada na Desconstrução de Preconceitos..... | 100 |
| Quadro 6 – | Sugestões para Adaptação das Formações à Realidade de Roraima | 103 |

LISTA DE ABREVIATURAS

OASISBR Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-----------|---|
| CEFORR | Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Estado de Roraima |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ERER | Educação das Relações Étnico-Raciais |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| SEED/RR | Secretaria de Educação, Esporte e Lazer de Roraima |
| SEEDUC/RJ | Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro |
| UEMS | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul |
| UFAC | Universidade Federal do Acre |
| UFMS | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul |
| UFRR | Universidade Federal de Roraima |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----|
| | APRESENTAÇÃO DE ASPECTOS DA TRAJETÓRIA DE DEFINIÇÃO E JUSTIFICATIVA DA PROPOSTA DE PESQUISA | 16 |
| 1 | INTRODUÇÃO | 19 |
| 1.1 | ESTADO DA ARTE | 23 |
| 2 | CONTEXTO HISTÓRICO QUE CULMINOU NA LEI N.º 10.639/03 | 31 |
| 2.1 | BRASIL COLONIAL E ESCRAVIDÃO E SEUS REFLEXOS NO CENÁRIO BRASILEIRO | 31 |
| 2.2 | A LEI ÁUREA E A ABOLIÇÃO INACABADA | 40 |
| 2.3 | ORGANIZAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS EM PROL DE EQUIDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO | 45 |
| 2.4 | PROMULGAÇÃO DA LEI N.º 10.639/03..... | 50 |
| 3 | A FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE RORAIMA | 56 |
| 3.1 | A LEI N.º 10.639/03 E SEUS OBJETIVOS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM RORAIMA | 60 |
| 3.2 | DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E ORIENTAÇÕES DO MEC, BNCC E PNE E A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL..... | 67 |
| 3.3 | PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE ANTIRRACISTA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA | 69 |
| 4 | PERCURSO METODOLÓGICO | 72 |
| 5 | PERCEPÇÕES E DESAFIOS DA INCLUSÃO DAS TEMÁTICAS ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA UMA ESCOLA ANTIRRACISTA | 78 |
| 5.1 | PERFIL DOS PARTICIPANTES | 81 |
| 5.2 | RELEVÂNCIA DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA..... | 91 |
| 5.3 | FORMAÇÕES CONTINUADAS: OFERTA E EFICÁCIA..... | 94 |
| 5.4 | DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N.º 10.639 NO CURRÍCULO | 96 |
| 5.5 | PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA DESCONSTRUÇÃO DE PRECONCEITOS | 98 |
| 5.6 | ADAPTAÇÃO À REALIDADE DE RORAIMA..... | 100 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS: TECENDO REFLEXÕES ACERCA DE | |

| | |
|--|------------|
| UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE RORAIMA | 105 |
| REFERÊNCIAS | 108 |
| APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PROFESSORES: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS | 119 |
| APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA..... | 122 |
| APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO | 125 |
| ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)..... | 128 |
| ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)..... | 131 |
| ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA | 134 |
| ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP | 135 |

APRESENTAÇÃO DE ASPECTOS DA TRAJETÓRIA DE DEFINIÇÃO E JUSTIFICATIVA DA PROPOSTA DE PESQUISA

“Gosto de dizer ainda que a escrita é para mim o movimento de dança-canto que o meu corpo não executou, é a senha pela qual eu acesso o mundo.”
(Conceição Evaristo, 2002)

Muito se discute sobre a importância e o papel da educação na sociedade para que tenhamos sujeitos emancipados e respeitados em sua condição de cidadãos, em nossa comunidade. Entretanto, sabemos que as condições estruturais socioeconômicas, culturais, de gênero e raça têm demarcado questões importantes para que determinados grupos sociais permaneçam à margem e, em alguns casos, em situações de vulnerabilidade social, o que não contribui para o fortalecimento democrático e emancipatório do nosso povo, do nosso país.

Um dos fatores que evidenciam as desigualdades tem a ver com a estrutura histórica que forjou a população brasileira e seu legado vergonhoso de mais de três séculos de regime escravocrata. A sociedade tem sido palco de debates e acirradas discussões sobre a diversidade do nosso povo e qual legado está reservado a cada grupo social.

Vale lembrar que sempre houve resistência e luta por dignidade e respeito ao sujeito para que fosse reconhecido e respeitado na sua condição de ser humano. Nas últimas duas décadas, houve avanços e passos importantes em relação a reparações históricas, por meio de legislações e políticas públicas que visam incluir uma narrativa decolonial no currículo, na sociedade e no imaginário do povo brasileiro.

Nessa investigação, buscou-se compreender a relação entre a atuação do professor e a formação continuada referente à inclusão da temática afro-brasileira no currículo escolar diante do atual contexto educacional. Apesar dos avanços proporcionados pela Lei n.º 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, é fundamental compreender as possibilidades e os desafios enfrentados pelos professores nesse processo.

Os docentes têm um papel fundamental na construção de uma educação inclusiva e antirracista. São eles que os agentes mediadores mais próximos aos discentes e, com o Estado enquanto responsável pela formação continuada, é necessária uma pactuação entre tais agentes, com incentivos e mediações, com o intuito de promover reflexões sobre a história, a cultura e as contribuições dos afro-brasileiros e

afrodescendentes para a sociedade. No entanto, muitos professores enfrentam desafios no planejamento e na organização de atividades para abordar essa temática em sala de aula.

Nesse sentido, e a partir da minha experiência como professora da rede estadual e municipal de ensino público em Roraima, bem como da minha trajetória enquanto mulher negra, nordestina e ativista dos movimentos sociais, carrego o desejo de contribuir, na condição de pesquisadora e docente do Ensino Básico, para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva, que acolha a todos e todas, oferecendo uma formação emancipatória e promovendo o respeito à diversidade presente em nossa sociedade.

Iniciei minha trajetória docente aos 19 anos, logo após concluir o magistério. Minha primeira experiência profissional deu-se em uma turma multisseriada, na qual eu era a única profissional na escola. Além de professora, exerci, não como voluntária, mas por não haver, por parte do empregador, a conscientização sobre a importância que era a contratação de outros profissionais.

Assim, de maneira voluntária e simultaneamente, exercia tais funções, que são essenciais para o pleno funcionamento da instituição, como merendeira, zeladora e secretária escolar. De certa maneira, era explícito o descaso com as escolas situadas no campo. Esse período constituiu um grande desafio para mim, enquanto professora iniciante, em uma profissão que exige empenho, dedicação e entrega.

Ao longo de mais de 26 anos de atuação, desenvolvi atividades em diversos setores e modalidades de ensino, tais como Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Infantil e Ensino Fundamental. Essas experiências singulares fortaleceram-me enquanto educadora. Contudo, percebi que, apesar da minha contribuição, precisava ir além. Desse modo, iniciei uma jornada nos movimentos sociais, o que me possibilitou encontrar respostas para questionamentos não solucionados no ambiente escolar, tais como: por que, na escola, presenciamos discriminações raciais? Por que persiste o apagamento da história e das lutas do povo negro, assim como da busca por justiça social e equidade?

A partir de reflexões desenvolvidas junto ao movimento, compreendi que tudo o que vivi na escola, enquanto criança negra, configurava racismo. A insegurança e a timidez que me acometiam eram frutos das múltiplas discriminações enfrentadas ao longo da vida escolar. Descobrir-me mulher negra representou um momento libertador. Desde então, sigo como educadora antirracista, ativista e, agora, com orgulho,

pesquisadora. Posso afirmar que minhas ancestrais se regozijam pela minha ascensão acadêmica, profissional, social e, sobretudo, por eu ser protagonista da minha própria história enquanto mulher preta.

Sendo assim, esta pesquisa busca contribuir para a construção de um ambiente escolar acolhedor e comprometido com o combate a toda e qualquer prática discriminatória, bem como para oferecer aos docentes os subsídios necessários para que possam exercer o antirracismo na prática cotidiana de sua ação pedagógica.

Dessa forma, ao longo desse estudo foram sendo identificadas experiências, sucessos e dificuldades enfrentados pelo Centro de Formação de Professores de Roraima (CEFORR), visando reconhecer boas práticas. Ao investigar as formações continuadas relativas à inclusão da temática afro-brasileira oferecidas pelo CEFORR aos docentes da rede estadual, foi possível compreender as perspectivas, percepções e desafios vivenciados por esses profissionais. Tal investigação possui potencial para subsidiar o desenvolvimento de programas de formação continuada, bem como recursos didáticos adequados e políticas educacionais que apoiem os professores nessa tarefa.

Aprofundar o estudo dessa temática é ainda imprescindível, pois, embora tenham se passados mais de duas décadas desde a sanção da Lei n.º 10.639/2003, persistem lacunas e questões a serem respondidas pela comunidade escolar acerca do processo histórico vivido pela população negra no Brasil. Essa população teve seus direitos e sua dignidade negados pelo poder estatal, sendo necessárias medidas efetivas para reparar o processo histórico de apagamento do povo negro. Somente assim será possível avançar rumo a uma educação mais inclusiva, que valorize a diversidade cultural, promova a igualdade racial e contribua para a construção de uma sociedade justa e equitativa.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo provocar reflexões sobre as estratégias de formação continuada de professores da Rede Estadual de Ensino de Roraima, à luz da Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa alteração incluiu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo da Educação Básica (Brasil, 2003).

Vale lembrar que, em 2008, houve nova alteração, incluindo os povos indígenas na mesma perspectiva, em relação à referência ao ensino da história dos povos originários, tanto em escolas públicas quanto particulares, em todo o território nacional.

Entretanto, nesta pesquisa fizemos a opção por deixar em evidência a Lei n.º 10.639, devido ao seu significado histórico. Afinal, considerando a data da abolição da escravidão no Brasil, foram necessários mais de cem anos para que fosse reconhecida, por meio de legislação, a importância de valorizar a história e a cultura dos negros no país. Essa lei representa um marco na valorização da identidade étnico-racial brasileira, promovendo uma educação antirracista e comprometida com a justiça social.

Passadas mais de duas décadas desde a promulgação da referida lei, observa-se, nos discursos e práticas docentes, a persistente dificuldade em incorporar de forma efetiva, transversal e contínua os conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. A ausência de conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o tema revela a necessidade de ações formativas mais consistentes, contextualizadas e contínuas.

Nesse sentido, destaca-se o papel do Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR), enquanto instância estratégica para o fortalecimento da formação docente, conforme previsto no Plano Estadual de Educação de Roraima (2015-2025), que estabelece como meta a promoção da equidade racial no ensino (Meta 7) e propõe como estratégia a ampliação de programas de formação continuada sobre a diversidade étnico-racial (Estratégia 7.2) (Roraima, 2015).

A promulgação da Lei n.º 10.639/2003 contribuiu para a desconstrução do mito da democracia racial¹ no Brasil, ao reconhecer a existência de desigualdades raciais historicamente construídas e naturalizadas na sociedade. Conforme Alves (2016), a crença de que todos os brasileiros são iguais em direitos e oportunidades ignora as profundas disparidades enfrentadas pela população negra e contribui para a resistência à implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Nesse contexto, torna-se imprescindível compreender que o enfrentamento ao racismo estrutural passa pela valorização da cultura afro-brasileira e pela efetiva implementação das diretrizes legais no cotidiano escolar.

Diversos estudos têm apontado para os desafios na operacionalização da Lei n.º 10.639/2003, especialmente no que diz respeito à formação docente. Santos (2013) evidenciou que, embora haja certo reconhecimento da importância do tema, os professores ainda se sentem despreparados para abordar o conteúdo de maneira crítica e integrada ao currículo.

Gomes (2008, 2013) destaca que muitos docentes apresentam conhecimento superficial sobre a legislação e seus fundamentos históricos, o que compromete a efetividade das práticas pedagógicas voltadas à valorização da cultura negra.

A formação continuada aparece, portanto, como eixo fundamental para a consolidação de uma escola antirracista. O Plano Estadual de Educação de Roraima, em consonância com as diretrizes nacionais, reafirma a importância de ações como cursos presenciais e a distância, redes colaborativas entre docentes, produção e difusão de materiais didáticos, além de parcerias entre universidades e escolas para o desenvolvimento de projetos pedagógicos inclusivos.

Dessa forma, esta pesquisa tem o propósito de contribuir com a análise crítica da implementação da Lei n.º 10.639/2003 na Rede Estadual de Ensino de Roraima, considerando como a atuação do CEFORR tem cooperado ou poderá cooperar com a formação continuada, em consonância com os objetivos, metas e estratégias definidos pelas políticas públicas de educação para as relações étnico-raciais.

O estudo teve por propósito ainda, identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes como forma de contribuir para a proposição de caminhos formativos

¹ Conceito criado para descrever a crença de que no Brasil não existe racismo estrutural devido à suposta harmonia entre brancos, negros e indígenas. Esse mito, amplamente difundido no século XX, mascara as desigualdades raciais e legitima a exclusão social ao negar a existência de discriminação e preconceito no país.

que promovam uma prática pedagógica efetivamente antirracista, plural e comprometida com os princípios da equidade e da cidadania.

O Centro de Formação de Professores de Roraima foi criado pela Lei Estadual n.º 611, de 22 de agosto de 2007, alterada pela Lei n.º 793, de 06 de dezembro de 2010, cuja entidade mantenedora é o Governo do Estado de Roraima/Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SEED). Sua área de atuação abrange a Formação Continuada dos Profissionais da Educação e Formação Inicial e Técnica Profissional de Nível Médio.

O CEFORR está localizado na área urbana do município de Boa Vista, embora atenda aos professores de toda Rede Estadual de Ensino de Roraima. Seus principais objetivos são:

- coordenar e ministrar cursos de qualificação e atualização profissional para os profissionais da educação;
- ofertar cursos de formação continuada nas modalidades presencial e híbrida, visando atualizar permanentemente os profissionais da educação;
- mediar a interlocução com entidades e organizações responsáveis pelas políticas públicas voltadas para articulação, desenvolvimento e fortalecimento do Sistema Estadual e Municipais de Ensino;
- promover a equidade no acesso à formação inicial e continuada dos profissionais da educação (acrescentado pela Lei n.º 793/2010); ofertar cursos de formação inicial em conformidade com as demandas existentes (acrescentado pela Lei n.º 793/2010);
- certificar os estudos concluídos com êxito nos cursos de formação inicial e continuada (acrescentado pela Lei n.º 793/2010), conforme apresentado no projeto político pedagógico institucional do Centro (PPP/CEF-ORR, 2023, p. 7-9).

Destarte, considerando o tempo de funcionamento do CEFORR e de vigência da Lei, a inclusão de formações continuadas relacionadas às relações étnico-raciais, por meio da inserção da temática afro-brasileira no currículo escolar, encontra-se em estágio embrionário, com as primeiras ações efetivas se delineando.

Nesse sentido, identificar as estratégias utilizadas, as abordagens pedagógicas adotadas, as atividades propostas e os resultados alcançados, pode oferecer *insights* importantes para aprimorar as práticas existentes e fomentar novas abordagens que

promovam uma educação mais inclusiva, antirracista e que valorize a diversidade cultural do Brasil.

De acordo com a discussão apresentada, o problema da pesquisa se expressa na questão: Em que medida as formações continuadas relacionadas às relações étnico-raciais proporcionadas pelo CEFORR aos professores contribuem para a inclusão da temática afro-brasileira no currículo escolar?

A pesquisa propõe responder à questão de estudo apresentada, quanto à formação continuada ofertada pelo CEFORR, voltada para a temática das relações étnico-raciais, alinhada com a linha de investigação "Formação de Professores e Práticas Educativas" do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima.

Por meio dessa abordagem, busca-se compreender os desafios enfrentados pelos professores em relação à inclusão da temática afro-brasileira e explorar as possibilidades de aprimorar sua atuação nesse contexto específico de formação. Essa pesquisa pretende contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos e práticas que promovam uma atuação mais inclusiva, sensível à diversidade étnico-racial e capaz de valorizar a história, a cultura e as contribuições dos afro-brasileiros na constituição da sociedade brasileira.

Além disso, é necessário direcionar esforços para compreender as percepções e experiências dos professores da Rede Estadual de Ensino de Roraima no que diz respeito à inclusão da temática afro-brasileira, pois investigar as concepções, os desafios enfrentados, as dificuldades encontradas e as estratégias adotadas pelos docentes, pode fornecer subsídios valiosos para o desenvolvimento de programas de formação continuada mais adequados e eficazes, que atendam às demandas e necessidades desses profissionais.

Nesse sentido, torna-se relevante investigar mais profundamente as percepções dos docentes sobre como a formação para uma educação antirracista pode ser aproveitada de forma mais eficaz para promover uma educação equitativa e antirracista. Embora Gomes (2013) tenha realizado uma pesquisa em contexto nacional, que expôs importantes questões sobre o desconhecimento ou superficialidade no entendimento da Lei n.º 10.639/2003 por parte dos docentes, ela não abrangeu o estado de Roraima. Assim, se justifica a realização de uma pesquisa com as especificidades locais, partindo dos resultados já alcançados nos últimos anos.

Desse modo, as escolhas metodológicas dialogam diretamente com o objetivo geral da pesquisa – compreender as perspectivas e os desafios para a inclusão da temática afro-brasileira no currículo escolar a partir das formações continuadas relacionadas às relações étnico-raciais ofertadas pelo CEFORR, em parceria com a Universidade Federal e esta pesquisadora, por meio de oficinas sobre a temática.

Além do mais, os objetivos específicos orientaram a coleta e análise dos dados, possibilitando:

- Descrever o contexto histórico que culminou na Lei n.º 10639/03, como reconhecimento do papel da inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar para a construção de uma sociedade justa e igualitária, na medida em que contribui para combater preconceitos e estereótipos raciais;
- Problematizar aspectos da formação docente, com base nos documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e as orientações do MEC, Plano Nacional de Educação, frente aos desafios da implementação da Lei n.º 10.639/03 em suas duas décadas de vigência;
- Analisar as contribuições da formação oferecida pelo CEFORR aos professores da Rede Estadual de Ensino de Roraima para a inclusão da temática étnico-racial, com vistas a uma educação antirracista.

1.1 ESTADO DA ARTE

Nos últimos 15 anos tem sido produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento.

Buscam responder quais aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que forma e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (Ferreira, 2002).

A realização deste estudo da arte tem como objetivo, por intermédio de pesquisas bibliográficas, apontar e referenciar conceitos pertinentes encontrados em

trabalhos e estudos semelhantes realizados, com o intuito de fornecer orientação para a presente pesquisa.

Conforme Teixeira (2023, p. 4), “[...] os Estados da Arte fazem parte do grupo das chamadas pesquisas bibliográficas, onde encontramos também as Pesquisas de Revisão Bibliográfica ou Revisões Sistemáticas de Literatura, e os Estudos Bibliométricos”. Assim, ao nos engajarmos na pesquisa bibliográfica, somos capazes de reunir informações cruciais que auxiliam no desenvolvimento de ideias relativas ao problema de pesquisa em questão.

Para realizar pesquisas bibliográficas é fundamental realizar uma leitura extensa de textos pertinentes ao assunto. Isso permite ao pesquisador validar as informações encontradas nos materiais escolhidos em relação ao tema em estudo. A leitura serve como principal método pelo qual o pesquisador pode adquirir conhecimentos pertinentes que contribuirão para o avanço de suas pesquisas, como também de resumir ou compilar uma série de citações.

A exploração da pesquisa bibliográfica oferece novos caminhos a serem descobertos. Para iniciar discussões significativas, o estado atual do conhecimento depende da análise de fontes bibliográficas relevantes. Com esse objetivo em mente, foi realizada uma extensa busca por trabalhos publicados entre 2011 e 2024 que abordassem o tema desta pesquisa.

Para a realização desta busca, utilizamos diversos recursos, entre eles, o Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto – OASISBR. A fim de reunir os dados necessários nas bases de dados, foram estabelecidas como descritores palavras-chave específicas como: “Formação continuada” e “relações étnico-raciais”. Essas palavras-chave foram selecionadas com base na sua relevância para os objetivos geral e específicos da pesquisa.

Além disso, priorizamos os critérios de proximidade para garantir a recuperação precisa e direcionada da informação. Após a realização de um levantamento bibliográfico, utilizando os critérios de pesquisa especificados, os resumos de vários trabalhos foram examinados minuciosamente para identificar seus objetivos gerais e determinar quais deles se alinhavam mais estreitamente com o assunto desta pesquisa.

Os resultados estão resumidos no quadro 1, a seguir, abrangendo um total de 4 dissertações e 1 tese.

Quadro 1 – Dissertações e Tese

| Título | Autores | Palavras-chave | Objetivo | Ano |
|--|-------------------------------|--|--|------------|
| Formação Continuada de Educação em Relações Étnico-Raciais Para Professores (Ras) da Educação de Jovens e Adultos – EJA da Cidade de João Monlevade - MG | Marinete da Silva Morais | EJA. Formação Continuada de Professores/as. Educação das Relações Étnico-Raciais | Compreender como o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais é trabalhado na prática pedagógica de professores(as) da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede municipal em João Monlevade. | 2019 |
| Formação das(os) professoras(es) com a temática das relações Étnicas e “Raciais” em Campo Grande, MS | Julia Duarte de Souza | Formação inicial de professores. Infância. Relações étnicas e raciais. Campo Grande. | Problematizar os possíveis fatores que pudessem vir a influenciar na prática pedagógica do/a educador/a da primeira infância. | 2023 |
| Educação das relações étnico-raciais e desestabilização de subjetividades em formação continuada de professoras no curso UNIAFRO/UFRGS (2013-2014) | Tanara Forte Furtado | Formação continuada de professores. Política de ações afirmativas. Educação das relações étnico-raciais. Relações raciais. Racismo estrutural. UNIAFRO. UFRGS. | 1. Descrever as duas edições do curso, praticado no contexto singular das relações raciais no Brasil meridional, considerando os marcos legais das políticas de implementação das ações afirmativas no campo da educação no Brasil; 2. Compreender a constituição de arranjos nas subjetividades das professoras-cursistas, no que diz respeito à pertença racial e às relações raciais, a partir de suas apropriações quanto às experiências de formação propostas pelo curso. | 2022 |
| Pedagogia antirracista: uma proposta de formação continuada de professores para o enfrentamento do racismo institucional na escola | Leandro Bulhões dos Santos | Antirracismo. Educação das Relações Étnico-Raciais. Formação Docente em Serviço. Ensino de História. Tecnologias da Informação e Comunicação. | Investigar os conceitos de racismo com ênfase em sua expressão institucional e suas manifestações na instituição escolar. | 2022 |
| O movimento negro educador e a formação continuada de professoras/es da educação básica no estado do Acre: multiplicados somos mais fortes | Maycon David de Souza Pereira | Educação Antirracista. Formação Continuada de Professoras/es. Lei 10.639/2003. Movimento Negro Educador. Racismo. | Analisar como o Movimento Negro Educador, em sua atuação na Universidade Federal do Acre (UFAC), tem promovido processos formativos antirracistas na educação continuada das/os professoras/es da educação básica no estado do Acre. | 2023 |

Fonte: Elaboração própria (2024).

Morais (2019), em sua dissertação “Formação continuada de educação em relações étnico-raciais para professores (as) da educação de jovens e adultos – EJA da cidade de João Monlevade – MG”, tem por objetivo compreender como o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais é trabalhado na prática pedagógica de professores (as) da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal de Ensino em João Monlevade. A autora busca investigar a formação continuada de professores (as), EJA e Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Os resultados obtidos revelaram o desconhecimento por parte dos profissionais da educação de propostas pedagógicas da ERER. Além disso, muitos desses profissionais identificaram lacunas em sua formação inicial e continuada sobre o tema das relações étnico-raciais e EJA. Os achados apontaram ainda a necessidade da formação continuada ser realizada em serviço com maior tempo de duração, bem como abordar de maneira qualificada a ERER como política educacional de João Monlevade.

Já Duarte (2023), em sua pesquisa de dissertação intitulada: “Formação das (os) professoras (es) com a temática das relações étnicas e ‘raciais’ em Campo Grande, MS”, visa à compreensão e à análise de que forma as disciplinas ofertadas nos cursos de Pedagogia de duas instituições de ensino – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – ambas situadas em Campo Grande, contemplam a temática das relações étnicas e raciais.

Duarte (2023) acredita que os cursos de licenciatura deveriam contemplar em sua matriz curricular a temática étnico-racial. Em sua análise teórica buscou autores que contemplassem tanto a formação inicial de professoras no campo da Educação, Estudos Culturais e a Teoria Crítica da Sociedade. O estudo concluiu que a implementação e a efetivação das políticas públicas, por meio das ações afirmativas, são de fundamental importância nos contextos formativos, desde que contemplem a formação das/os professoras/es de forma orgânica. Do contrário, figuram apenas como leis a serem cumpridas.

Nessa direção, o tema da tese de Furtado (2022), “Educação das Relações Étnico-Raciais e desestabilização de subjetividades em formação continuada de professoras no curso UNIAFRO/UFRGS (2013-2014)”, compreendeu a análise construída a partir da leitura, interpretação e reflexão sobre 1.369 registros produzidos por 346 professoras cursistas que participaram da 1ª e 2ª edições do curso de aperfeiçoamento UNIAFRO: Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola.

Teve por objetivos principais:

- 1 – Descrever as duas edições do curso, praticado no contexto singular das relações raciais no Brasil meridional, considerando os marcos legais das políticas de implementação das ações afirmativas no campo da educação no Brasil;
- 2 – Compreender a constituição de arranjos nas subjetividades das professoras cursistas, no que diz respeito à pertença racial e às relações raciais, a partir de suas apropriações quanto às experiências de formação propostas pelo curso.

Para produzir e tratar os dados foram mobilizadas estratégias metodológicas alinhadas à análise do conteúdo e estabelecimento de categorias por acervo (Bardin, 2008); ao conceito bourdieusiano de vigilância epistemológica (Bourdieu, 1999); e aos conceitos de sociologia em hábito e sociologia em ato de Ramos (1996).

As reflexões sobre as políticas de ações afirmativas estão fundamentadas, sobretudo, em autores nacionais que discutem as relações raciais brasileiras sob uma ótica sociológica que considera a história de formação da nossa sociedade e reconhece, portanto, a importância desse processo para a criação das estruturas racistas que ainda hoje a sustentam.

Ao mesmo tempo, aponta a necessidade de compreender e reconhecer a participação das pessoas brancas na produção e manutenção do racismo. Consideram, também, os capitais bourdieusiano (1986, 2011) e as contribuições de Nancy Fraser (2001) sobre os dilemas da justiça social.

No campo específico do currículo escolar e de suas implicações na transformação das subjetividades das professoras-cursistas, foram mobilizados autores nacionais dedicados à discussão de: a) educação das relações étnico-raciais; b) estudos críticos da branquitude; c) psicologia social do racismo e d) educação como processo emancipatório.

O estudo concluiu que: a) 99% das professoras-cursistas operam o conceito de raça a partir de noções das teorias racialistas do final século XIX e início do século XX ou o rejeitam por acreditar que ele, por si só, instaura o racismo sendo, portanto, impróprio para a luta antirracista; b) as situações formativas experimentadas no curso que promoveram o rompimento do silêncio escolar foram imprescindíveis no processo de construção dos conhecimentos necessários para a desestabilização de suas subjetividades, possibilitando a compreensão do conceito de raça a partir da perspectiva

reivindicada pelo Movimento Negro e articulada aos projetos e políticas de ações afirmativas no Brasil.

Em “Pedagogia antirracista: uma proposta de formação continuada de professores para o enfrentamento do racismo institucional na escola”, pesquisa de dissertação de Santos (2022), no âmbito do Ensino de História, são investigados os conceitos de racismo, com ênfase em sua expressão institucional e suas manifestações na instituição escolar.

Também foram apreciados a formação docente com relação ao tema e os conceitos da educação antirracista observando a literatura recente sobre as temáticas e proposta uma abordagem para a formação continuada no espaço escolar. A autora questiona como a História, enquanto campo de conhecimento e disciplina escolar pode contribuir para a reflexão sobre as relações étnico-raciais na formação de professores de outras áreas que não somente as Ciências Humanas, com uma articulação formativa organizada na e pela instituição escolar e destaca as relações de interdisciplinaridade que podem ser construídas nesse processo.

Também avalia as ações de formação continuada propostas pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) com a temática das relações étnico-raciais e do antirracismo e questiona seus avanços e retrocessos. Como incidência, propõe e executa um curso de formação docente em serviço para o antirracismo e para a educação das relações étnico-raciais utilizando uma metodologia qualitativa, colaborativa e de participação ativa com o apoio das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Como resultado, apresentou a estruturação do curso, os materiais, bibliografias e outros recursos utilizados, além de observações sobre mudanças nas falas, posturas e encaminhamentos adotados pelos docentes frente aos desafios da luta contra o racismo institucional e que indicam uma postura mais comprometida com esse campo de luta antirracista.

Na dissertação de Pereira (2023), intitulada “O movimento negro educador e a formação continuada de professoras/es da educação básica no estado do Acre: multiplicados somos mais fortes”, considera-se que o Estado brasileiro reconhece a existência do racismo na sociedade nacional e que a Lei nº 10.639/2003 representa um avanço no combate ao racismo, fruto da luta antirracista do Movimento Negro.

A autora propõe como imprescindível a discussão em torno de uma Educação Antirracista na formação continuada de professoras/es. Essa pesquisa parte da

premissa de que o Movimento Negro brasileiro é educador, pois segue produzindo saberes outros que emancipam e articulam estudos acerca das questões étnico-raciais no Brasil (Gomes, 2017).

À vista disso, a pesquisa objetivou analisar como o Movimento Negro Educador, em sua atuação na Universidade Federal do Acre (UFAC), tem promovido processos formativos antirracistas na educação continuada das/os professoras/es da educação básica no estado do Acre.

Apresenta como objetivos específicos:

- Mapear as ações de formação continuada ofertadas pelo Movimento Negro Educador, em sua atuação na Universidade Federal do Acre (UFAC) entre 2013 e 2018;
- Compreender como as formações continuadas ofertadas pelo Movimento Negro Educador, em sua atuação na Universidade Federal do Acre (UFAC) entre 2013 e 2018 atendem a política educacional de educação das relações étnico-raciais, para a construção de uma educação antirracista;
- Verificar a abrangência das formações continuadas ofertadas pelo Movimento Negro Educador em sua atuação na Universidade Federal do Acre (UFAC) entre 2013 e 2018.

O estudo conclui que o Movimento Negro Educador atuante na UFAC, entre os anos de 2015 e 2018, promoveu três processos formativos continuados direcionados a professoras/es da Rede de Educação Básica do estado do Acre, sendo dois em níveis de especialização e um em formato de aperfeiçoamento, além de um projeto de extensão que também tinha caráter formativo continuado destinado a esse mesmo público.

A pesquisa sobre formação para as relações étnico-raciais na educação poderá contribuir significativamente para o desenvolvimento de conhecimentos e práticas pedagógicas que promovam uma atuação educacional mais inclusiva e sensível à diversidade étnico-racial. Esta investigação visa ampliar o entendimento sobre as dinâmicas de preconceito e discriminação racial, ao mesmo tempo que proporciona uma valorização mais consciente da história, cultura e contribuições dos afro-brasileiros para a sociedade brasileira.

Além disso, este estudo poderá auxiliar na identificação de lacunas e desafios presentes na formação de educadores, oferecendo subsídios para que eles se tornem

mais preparados e engajados em promover uma educação que respeite e celebre as múltiplas identidades étnico-raciais.

Por meio de uma abordagem reflexiva e informada, a pesquisa tem o potencial de enriquecer o debate sobre diversidade nas escolas, encorajando práticas pedagógicas que contribuam para a superação do racismo estrutural e para a construção de uma sociedade mais equitativa e plural.

Dessa forma, sem a pretensão de modificar diretamente uma realidade complexa, este estudo poderá atuar como uma ferramenta para aprofundar a compreensão das questões étnico-raciais na educação e incentivar mudanças graduais, tanto nas práticas docentes quanto nas políticas educacionais voltadas à inclusão.

Por fim, resta perceptível que a literatura relativa ao tema “Formação continuada, formação docente e relações étnico-raciais”, nos últimos tempos, vem sendo mais discutida e estudada na academia, entretanto, após análise de estado da arte, notou-se que ainda existem campos a serem explorados, principalmente a partir do território amazônico, onde existe uma considerável presença negra. A partir disso, fica nítida a necessidade de mais literatura sobre tais temas na Região Norte, especialmente, no estado de Roraima.

2 CONTEXTO HISTÓRICO QUE CULMINOU NA LEI N.º 10.639/03

Neste capítulo, nos propomos a problematizar elementos do contexto histórico brasileiro que culminaram na promulgação da Lei n.º 10.639/03. Inicialmente, o Brasil colonial e a escravidão, apresentando aspectos do período colonial e os mais de 300 de regime escravocrata aos quais foram submetidos sujeitos africanos e afro-brasileiros. Em seguida, a Lei Áurea, datada de 1888 e a abolição inacabada, destacando aspectos de exclusão da população negra no pós-abolição e a escassez de políticas públicas de inserção da população negra em espaços da sociedade brasileira.

Evidenciamos nas discussões propostas nesse capítulo, um espaço dedicado à organização dos movimentos sociais em prol de equidade racial na Educação, que trata aspectos relevantes sobre o papel que o movimento negro tem desempenhado para a garantia de acesso da população negra aos espaços formais de educação pública.

Por último, fechando o capítulo, apresentamos a Lei n.º 10.639, de 2023, pois se trata de um demarcador importante na reparação histórica acerca da garantia de uma narrativa que inclua a população negra nos currículos escolares, abordando aspectos históricos a partir da visão dos sujeitos históricos e atuais que debatem e reescrevem a história de maneira a retratar a população negra, não apenas pela ótica colonial, subserviente e alheia à sua condição cidadã.

2.1 BRASIL COLONIAL E ESCRAVIDÃO E SEUS REFLEXOS NO CENÁRIO BRASILEIRO

Vivemos em uma sociedade maculada por fatos históricos que, ao longo de mais de três séculos, deixaram marcas, não apenas com o ferro quente na pele de sujeitos escravizados e tratados como propriedade privada de grupos hegemônicos. Ao se arrogar uma pretensa superioridade, sustentada pela ideologia da branquitude, os colonizadores impuseram um projeto “civilizatório” que teve como fundamento a subjugação, exploração e tortura de povos não europeus.

Tal processo constituiu-se como parte de uma lógica de dominação que desumanizou corpos, culturas e saberes. Conforme analisa Dussel (1992), a colonização dos corpos foi um dos pilares da modernidade ocidental, construída sobre o encobrimento do Outro – isto é, sobre a negação da alteridade e a imposição de um modelo

de humanidade centrado no homem europeu. Esse modelo aprisionou, estuprou, torturou e executou pessoas negras, e, ainda hoje, segue sustentando padrões excludentes.

Entretanto, percebemos que se trata de um modelo social em decadência, tendo em vista o avanço do despertar de uma consciência coletiva de sujeitos, que desde sempre foram insurgentes. Ou seja, sempre houve resistência ao regime imposto à população negra neste país – e essa resistência há de continuar existindo. Sabemos que o histórico de desigualdade assola a todos e está sempre presente por meio de medidas impopulares, impostas pelos detentores do poder. É preciso estarmos sempre atentos.

De acordo com Moura (2023), a trajetória em questão envolve, de maneira geral, processos históricos marcados pela escravidão, exploração, desumanização, opressão e racismo. No entanto, ela também é composta por práticas de resistência, iniciativas individuais e coletivas com autonomia, projetos voltados à liberdade, à autodeterminação e à afirmação de identidades.

Além disso, inclui o desejo por reconhecimento, pertencimento e participação ativa na construção da nação contra o modelo de opressão proposto. Isso que nos faz perceber o quanto a resistência e os saberes ancestrais, passados de geração em geração, foram essenciais para que nossas gerações e as vindouras estejam cada vez mais cientes de quem somos, o que queremos e merecemos, que, além do respeito, exigimos uma sociedade com equidade e democracia racial forte e justa, como preconizam nossas leis.

O período colonial brasileiro se estendeu de 1500 a 1822 e foi marcado por intensas transformações socioeconômicas e culturais (Silva, 2000). Durante esse período, o país passou de uma colônia escassamente povoada a uma sociedade complexa, com uma economia em expansão. A exploração de recursos naturais, como o pau-brasil e o ouro, impulsionou o crescimento econômico, enquanto a influência portuguesa moldou a cultura e a sociedade brasileiras de maneiras profundas e duradouras.

A chegada dos portugueses em 1500 marcou o início de uma nova era para o território, que viria a se tornar o Brasil (Costa, 2005). Um país com profundas transformações sociais e culturais, com a permanência de pessoas de diversos lugares do mundo.

Contudo, vale lembrar que uma parcela significativa dessa população, composta por pessoas negras e indígenas, ainda padece diante da omissão do Estado brasileiro em, no pós-abolição, propor uma política reparatória que tratasse todos os sujeitos como cidadãos e cidadãs dignos de políticas públicas e de indenizações pelos maus-tratos causados pela escravização dessas pessoas. A própria decisão de dar fim ao sistema escravista não se baseou em razões humanitárias, mas sim na preservação dos interesses dos escravocratas.

Conforme Moura (2023, p. 96):

Além dessas causas estruturais, fatores externos levam o sistema escravista a um impasse cuja solução foi a abolição sem reformas. O dilema se apresentava diante dos fazendeiros: ou aceitava a abolição compromissada como o trono queria, conservando-lhes os privilégios, ou corriam o risco de ver a abolição feita pelos próprios escravos, por meio de medidas radicais, como a divisão das terras senhoriais. A concordada foi feita.

Fica evidente que o Estado brasileiro optou por indenizar os senhores de engenho, enquanto deixou as pessoas negras, após 1888, relegadas à própria sorte.

É importante pontuar que o continente africano passou por explorações e espoliações diversas. Conseqüentemente, os africanos foram, ao longo dos mais de quatro séculos de tráfico de pessoas para serem escravizadas, os mais prejudicados com a colonização, pois os colonizadores não apenas os retiraram de suas terras, mas de toda sua subjetividade enquanto ser humano.

Moore (2010, p. 18), defende que:

A África, imenso continente constituído atualmente por cinquenta e três países, tem problemas imensos, na verdade, gigantescos; problemas que surgem de um passado já conhecido; um passado singular, um passado totalmente atípico na história. É um passado no qual a África se distingue por ter sido o berço de toda humanidade e das primeiras civilizações mundiais, o lugar onde o ser humano, pela primeira vez, erigiu sociedades baseadas na cooperação solidária.

Portanto, apesar do continente africano ser o berço da humanidade, é também um lugar no qual outros continentes, ao perceberem as fragilidades existentes e a diversidade de culturas e povos, aproveitaram seus recursos de persuasão e financeiros para corromper alguns líderes africanos, possibilitando adentrar no continente para praticar a escravidão e o tráfico em massa, em benefício de seus países, de outros continentes, sobretudo os europeus.

Esse foi um momento de encontro e conflito entre culturas, com os portugueses trazendo consigo suas próprias tradições, religião e sistemas sociais. Ao mesmo

tempo, por meio do seu poder de colonizador, impondo sua cultura, religião e costumes aos escravizados, os quais consideravam como sendo suas propriedades.

A escravidão desempenhou um papel central na economia colonial brasileira. Os escravos eram usados principalmente nas plantações de açúcar, que eram a principal fonte de riqueza do Brasil Colonial (Santos, 2010). A produção de açúcar exigia uma grande quantidade de mão de obra, e os escravos forneciam essa força de trabalho. Eles eram trazidos da África em condições desumanas e forçados a trabalhar nas plantações.

Nascimento (1978, p. 67) enfatiza que:

O ponto de partida nos assinala a chamada "descoberta" do Brasil pelos portugueses, em 1500. A imediata exploração da nova terra se iniciou com o simultâneo aparecimento da raça negra fertilizando o solo brasileiro com suas lágrimas, seu sangue, seu suor e seu martírio na escravidão. Por volta de 1530, os africanos, trazidos sob correntes, já aparecem exercendo seu papel de "força de trabalho"; em 1535 o comércio escravo para o Brasil estava regularmente constituído e organizado, e rapidamente aumentaria em proporções enormes.

Observa-se que a escravidão no Brasil era caracterizada por condições brutais e desumanas. As pessoas escravizadas eram frequentemente submetidas a castigos físicos severos e tinham poucos ou nenhum direito (Ribeiro, 2015). Eram consideradas propriedade de seus senhores, tinham pouco ou nenhum controle sobre suas próprias vidas e eram forçadas a trabalhar longas horas sem descanso. Apesar dessas condições adversas, os escravos resistiram de várias maneiras – desde revoltas abertas até formas mais sutis de resistência, como a prática de suas próprias tradições culturais e religiosas.

Ainda de acordo com Nascimento (1978, p. 49-50):

O papel do negro escravo foi decisivo para os começos da história econômica de um país fundado, como era o caso do Brasil, sob o signo do parasitismo imperialista. Sem o escravo a estrutura econômica do país jamais teria existido. O africano escravizado construiu as fundações da nova sociedade com a flexão e a quebra da sua espinha dorsal, quando ao mesmo tempo seu trabalho significava a própria espinha dorsal daquela colônia. Ele plantou, alimentou e colheu a riqueza material do país para o desfrute exclusivo da aristocracia branca. Tanto nas plantações de cana-de-açúcar e café e na mineração, quanto nas cidades, o africano incorporava as mãos e os pés das classes dirigentes que não se autodegradavam em ocupações vis como aquelas do trabalho braçal.

Contudo, apesar das condições adversas, as populações africanas, desempenharam um papel crucial na formação da cultura brasileira. Elas contribuíram com elementos africanos para a música, a dança, a culinária e a religião do Brasil (Oliveira,

2008). A música brasileira, por exemplo, é profundamente influenciada pelos ritmos africanos trazidos pelos escravos. Gêneros musicais, como o samba e o maracatu, têm suas raízes na música africana.

Da mesma forma, a dança brasileira, como a capoeira, tem suas origens nas tradições de dança africana. Na culinária, ingredientes e técnicas africanas foram incorporados na cozinha brasileira, resultando em pratos distintos, como o acarajé e o vatapá. Na religião, as crenças africanas se fundiram com as tradições católicas para formar religiões sincréticas, como o candomblé e a umbanda.

Porém, de acordo com William (2019), a cultura negra na sociedade brasileira é profundamente marcada por resistência e luta contra a opressão histórica, como a escravidão e o racismo estrutural. Apesar de sua influência significativa na formação da identidade cultural do país, ela é frequentemente marginalizada, estigmatizada e apropriada por grupos dominantes.

Elementos da cultura negra, como o samba, a capoeira, o candomblé, turbantes e comidas típicas, são frequentemente desvalorizados ou esvaziados de seus significados originais. Por exemplo, o samba, inicialmente considerado "coisa de malandro", foi apropriado e transformado em patrimônio nacional, mas com pouca valorização de seus criadores negros. A capoeira, que é uma expressão de resistência, também sofreu perseguição e, mais recentemente, descaracterização, como na criação da "capoeira gospel"².

Além disso, a cultura negra é frequentemente demonizada, principalmente em suas expressões religiosas, como o candomblé³, que enfrenta intolerância religiosa e racismo. Mesmo quando elementos dessa cultura são popularizados, como turbantes ou comidas, como o acarajé, eles são frequentemente apropriados sem reconhecimento ou respeito pelos significados históricos e religiosos.

Um país continental como o Brasil, com uma diversidade racial, religiosa e mesmo climática tão expressiva, também produz uma infinidade de padrões

² Vertente da capoeira praticada por grupos evangélicos, que mantêm os movimentos e instrumentos tradicionais, mas substitui as cantigas de origem afro-brasileira por músicas de louvor cristão, utilizando a roda como espaço de evangelização. Essa adaptação é alvo de debates e críticas por parte de capoeiristas e movimentos negros, que a consideram um caso de apagamento das raízes afro-brasileiras da capoeira, reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial pela UNESCO e pelo IPHAN.

³ Religião de matriz africana formada no Brasil a partir da tradição espiritual de povos trazidos como escravizados, especialmente de origem iorubá, jeje e bantu. Baseia-se no culto aos orixás, voduns ou inquices – divindades associadas a forças da natureza e aspectos da vida humana – e envolve rituais com cânticos, danças, toques de atabaque e oferendas. O candomblé preserva elementos linguísticos, musicais e cosmológicos africanos e é reconhecido como importante patrimônio cultural e religioso do Brasil.

culturais que dialogam, convergem, mas também contrastam. Cultura é o modo de vida de um povo e se manifesta em suas formas agir e em tudo que produz. É dinâmica, contínua e se modifica constantemente em razão, inclusive, dos contatos com outros grupos ou por conta de suas próprias reinvenções ou ressignificações. A cultura também se transforma e entre as possibilidades mais comuns de alteração estão os empréstimos de elementos culturais de outros grupos, que costumam ser conservados ou adaptados por meio de processos de integração, como intercâmbio, assimilação, transculturação e sincretismo. Tudo isso pode ser sintetizado no conceito de aculturação, que não se deve confundir com apropriação cultural. No intercâmbio, por exemplo, membros de culturas distintas dividem traços culturais sem a presença crucial da dominação (William, 2019, p. 20-21).

A resistência à escravidão sempre foi uma característica importante desde o Período Colonial. Muitos escravizados fugiram e formaram comunidades autônomas, conhecidas como quilombos (Machado, 2012). Essas comunidades eram frequentemente localizadas em áreas remotas e inacessíveis, onde os escravizados podiam viver livremente e resistir à opressão colonial. Os quilombos eram organizados de maneira comunitária, com os habitantes trabalhando juntos para cultivar alimentos, construir abrigos e defender a comunidade.

Eles representavam um desafio direto ao sistema escravocrata e eram frequentemente alvo de expedições punitivas por parte dos colonizadores escravocratas. Nesse período surge o quilombismo, como forma de resistência, que antecede o movimento abolicionista, como destaca Moura (2023, p. 46): “A quilombagem é um movimento emancipacionista que antecede, em muito, o movimento liberal abolicionista”.

Vale lembrar as condições traumáticas em que aconteceu o tráfico e o que significou para a história esse período vergonhoso, o qual caracteriza a supremacia de um povo em detrimento de outro, impondo a força e a desumanidade aos seus semelhantes, seres humanos, entretanto, descaracterizando-os por sua de cor de pele e fenótipos negroides.

Conforme Moore (2010, p. 35), observa-se que:

[...] ainda existem aqueles que, negando as evidências que apontam para os tráficos negreiros e para a colonização da África como sendo crimes contra a humanidade, negam, inclusive, o caráter fundamentalmente racista dessas investidas da Europa contra os povos negros desse continente. A hemorragia humana que a África conheceu com os diferentes tráficos negreiros, de uma parte, e com a colonização europeia, de outra, nunca teve paralelos na história. Simplesmente, se tratou de um genocídio racial.

O continente africano foi invadido e espoliado, principalmente por europeus, que justificavam tais atrocidades, subalternizando pessoas, em detrimento aos

fenótipos, utilizando a ciência para chancelar a subalternização do povo negro da África, utilizando estereótipos e radicalizando pessoas.

Munanga (2024, p. 15) explica que “para ser racista, coloca-se como postulado fundamental a crença na existência de ‘raças’ hierarquizadas dentro da espécie humana”. Em nome desse postulado sobre ‘raças’, muitas crueldades foram cometidas ao longo da história. Embora a ideia de inferioridade baseada na ‘raça’ tenha sido cientificamente superada, nas questões de ordem sociológica, ainda é necessário utilizar como indicador o acesso a direitos e às condições de vida de grande parcela da população negra no país e no mundo.

Segundo o autor:

Se cientificamente a realidade da raça é contestada, política e ideologicamente esse conceito é muito significativo, pois funciona como uma categoria de dominação e exclusão nas sociedades multirraciais contemporâneas observáveis. Em outros termos, poder-se-ia reter como traço fundamental próprio a todos os negros (pouco importa a classe social) a situação de excluídos em que se encontram em nível nacional. Isto é, a identidade do mundo negro se inscreve no real sob a forma de “exclusão”. Ser negro é ser excluído (Munanga, 2024, p. 15).

Apesar da história terrível que nos revela o que foi a escravidão neste país, lembremos que houve uma história de muita resistência, organização e lutas. Vale frisar que o Quilombo dos Palmares se tornou um dos símbolos de resistência à escravidão e é frequentemente citado na literatura e na cultura popular brasileira (Souza, 2014).

Localizado na região montanhosa de Pernambuco, Palmares era uma confederação de comunidades quilombolas que resistiu à opressão colonial por quase um século. Sob a liderança de Zumbi dos Palmares, a comunidade enfrentou várias expedições militares e se tornou um símbolo de resistência e liberdade. A história de Palmares e seu líder, Zumbi, é frequentemente evocada na literatura, na música e nas artes visuais brasileiras, e o Dia da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro, é uma homenagem a Zumbi dos Palmares.

A escravidão no Brasil foi oficialmente abolida em 1888 com a assinatura da Lei Áurea. Essa lei, assinada pela Princesa Isabel, marcou o fim de mais de três séculos de escravidão (Ferreira, 2016). No entanto, a abolição da escravidão não significou o fim das desigualdades raciais. As consequências da escravidão continuam a ser sentidas no país até hoje, os descendentes de pessoas que foram escravizadas ainda enfrentam desigualdades significativas em termos de educação, emprego,

saúde e moradia. Além disso, a discriminação racial e o racismo estrutural continuam sendo problemas persistentes na sociedade brasileira.

A desigualdade racial, a pobreza e a discriminação são heranças duradouras da escravidão no Brasil. Esses problemas são frequentemente discutidos na literatura acadêmica e na mídia (Barbosa, 2018). No entanto, de acordo com Lima (2020), mesmo frente aos desafios, a contribuição dos africanos e seus descendentes para a formação do Brasil é inegável, uma vez que contribuíram para a construção da identidade cultural do país.

Portanto, a influência africana pode ser vista em muitos aspectos da cultura brasileira, incluindo a música, a dança, a culinária e a religião. Além disso, os afro-brasileiros têm desempenhado um papel importante na luta pelos direitos civis e pela igualdade racial no país. Figuras como Zumbi dos Palmares, Machado de Assis e Abdias do Nascimento são apenas alguns exemplos de afro-brasileiros que deixaram um legado duradouro.

Um povo sem história está fadado a continuar cometendo injustiças e discriminação. Recontar a história sob outra perspectiva, além de possível, é necessário – por meio de narrativas que incluam o ponto de vista de todas as ‘raças’, e não apenas da hegemônica, que tem sido contada ao longo, e para além, dos mais de 300 anos de regime escravocrata (Nascimento, 2006).

A pesquisa acadêmica sobre a escravidão no Brasil continua com o avanço dos estudos sobre a escravidão e as formas sobre como funciona o racismo estrutural na sociedade, e ajuda a compreender melhor os processos de racismo e como ele opera na sociedade brasileira.

Novas perspectivas e metodologias estão sendo desenvolvidas para lançar luz sobre esse período crucial da história brasileira (Gomes, 2023). Os pesquisadores vêm adotando uma variedade de abordagens – desde a história econômica até a história cultural e social – para entender a escravidão no Brasil. Estão explorando novas fontes de dados, como registros de plantações e testamentos de pessoas escravizadas, para obter uma visão mais completa sobre suas vidas. Essas novas pesquisas têm contribuído para desafiar as narrativas tradicionais sobre a escravidão no país, evidenciando aspectos da escravidão que foram negligenciados ou mal compreendidos.

Após mais de 300 anos, os reflexos são sentidos constantemente pelo povo negro. No Brasil, o apaziguamento só mascara o racismo, o que o torna ainda mais

nocivo, pois, ao mesmo tempo em que se nega a sua existência, negros e negras sofrem dos mais variados danos, constantemente.

Nessa direção, de acordo com Mbembe (2014, p. 26)

[...] se apazigua odiando, mantendo o terror, praticando o alterocídio, isto é, constituindo o Outro não como semelhante a si mesmo, mas, como objeto intrinsecamente ameaçador, do qual é preciso proteger-se, desfazer-se, ou que, simplesmente, é preciso destruir, devido a não conseguir assegurar o seu controle total. Mas, tal como explica Frantz Fanon, a raça é também o nome que deve dar ao ressentimento amargo, ao irrepreensível desejo de vingança, isto é, a raiva daqueles que lutaram contra a sujeição e foram, não raramente, obrigados a sofrer um sem-fim de injúrias, todos os tipos de violações e de humilhações e inúmeras ofensas.

Enfim, o Período Colonial, o tráfico de africanos e a escravidão são aspectos fundamentais da história brasileira. Eles moldaram a sociedade de maneiras profundas e duradouras e seu estudo é essencial para qualquer compreensão completa da história do Brasil (Pereira, 2024). A escravidão deixou uma marca indelével na sociedade brasileira e seus efeitos ainda podem ser vistos hoje.

A desigualdade racial, a pobreza e a discriminação que persistem no Brasil contemporâneo são, em muitos aspectos, os principais legados da escravidão. Ao mesmo tempo, a resistência à escravidão e a luta pela liberdade e igualdade deixaram um legado de resistência e resiliência que continua a inspirar o país, hoje, na busca constante por equidade racial e justiça para todos os afrodescendentes.

Consequentemente, temos muitas questões a contrapor às narrativas colonialistas, visto que não é de uma hora para outra que a população compreenderá que sempre existiram outras versões da história que foi apresentada ao povo brasileiro, em relação à escravidão.

Todavia, com muita perspicácia, intelectuais negros e negras do país emitem suas opiniões baseadas nas histórias orais de seus antepassados, a fim de que as gerações contemporâneas e futuras saibam, de fato, que sempre houve resistência – e sempre haverá – enquanto houver opressões, sejam elas de qualquer natureza. No caso do Brasil, o racismo permanece fazendo vítimas e se alimenta de um sistema estruturado e bem-posicionado, no intuito de manter privilégios de um grupo da população brasileira, baseado, ainda, no recorte racial.

2.2 A LEI ÁUREA E A ABOLIÇÃO INACABADA

A data de assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, é frequentemente celebrada como o fim da escravidão no Brasil. Esse evento histórico é visto como um momento de triunfo e liberdade, um ponto de virada na história brasileira que marcou o fim de uma era de opressão e exploração (Costa, 2000).

No entanto, a realidade é muito mais complexa. Embora a Lei Áurea tenha tecnicamente abolido a escravidão, ela não conseguiu erradicar completamente as práticas e atitudes escravistas que estavam profundamente enraizadas na sociedade brasileira.

A abolição da escravatura no país foi um movimento gradual e complexo que começou muito antes da assinatura da Lei Áurea. Um passo significativo nesse processo foi a promulgação da Lei do Ventre Livre, em 1871. Essa Lei declarava que todos os filhos de escravos nascidos a partir daquela data seriam considerados livres. Essa foi uma tentativa de enfraquecer o sistema escravista, limitando a capacidade dos proprietários de escravos de perpetuar a escravidão por meio das gerações (Santos, 1995).

Apesar dessas leis, a escravidão continuou a existir na prática. A população negra não tinha para onde ir – ou como se sustentar – e acabava voltando para seus antigos senhores em condições de semiescravidão. Eles eram tecnicamente livres, mas ainda estavam presos em um sistema de exploração e opressão. Essa situação reflete a falha das leis abolicionistas em fornecer um caminho claro para a verdadeira liberdade e igualdade para os ex-escravos (Ribeiro, 2003).

A Lei Áurea, assinada pela Princesa Isabel, é frequentemente vista como um ato de benevolência e misericórdia. No entanto, alguns historiadores argumentam que a lei foi mais um reflexo das pressões econômicas e sociais da época do que um ato de altruísmo. Eles sugerem que a abolição da escravidão foi impulsionada mais pela necessidade de modernizar a economia brasileira e alinhar o país com as normas internacionais do que por um desejo genuíno de promover a justiça social e a igualdade racial (Mendes, 2010).

A economia do país estava mudando rapidamente na segunda metade do século XIX, com a expansão do café e a industrialização. O café, em particular, estava se tornando um produto de exportação cada vez mais importante, impulsionando o crescimento econômico e a urbanização. Ao mesmo tempo, a industrialização estava

começando a transformar a economia brasileira, criando oportunidades de emprego e riqueza.

Contudo, a escravidão, que tinha sido a espinha dorsal dessa economia por séculos, estava cada vez mais vista como um sistema antiquado e ineficiente. Estava se tornando um obstáculo ao progresso, impedindo o Brasil de se modernizar e competir efetivamente na economia global (Ferreira, 2007).

Além disso, havia uma crescente pressão internacional contra a escravidão. O Brasil era o último país do Ocidente a abolir oficialmente a escravidão e enfrentava críticas e sanções de outras nações. A escravidão era vista cada vez mais como uma prática bárbara e desumana, e o país estava se tornando um pária internacional por sua recusa em abolir a escravidão. Essa pressão internacional desempenhou um papel crucial em forçar o país a tomar medidas para acabar com a escravidão (Silva, 2012).

A Lei Áurea foi um passo importante, mas não resolveu todos os problemas causados pelo longo regime de escravidão imposto ao povo negro no país. Vale lembrar ainda que, antes de 1888 houve vários movimentos de resistência ao regime escravocrata, como especifica Moura (2023, p. 48):

Entendemos por quilombagem o movimento de rebeldia permanente organizado e dirigido pelos próprios escravos, que se verificou durante o escravismo brasileiro em todo o território nacional. Movimento de mudança social provocado, ele foi uma força de desgaste significativa ao sistema escravista, solapou as suas bases de diversos níveis-econômico, social e militar - e influiu poderosamente para que esse tipo de trabalho entrasse em crise e fosse substituído pelo trabalho livre.

Esse movimento que antecede, inclusive ao movimento abolicionista, foi extremamente importante para estabelecer, entre o povo negro, a negação de um tratamento desumano como a escravidão, dando origem a vários movimentos de insurreição. Como afirma Moura (2023, p. 48): “Aquilombagem é um movimento emancipacionista que antecede, em muito o movimento liberal abolicionista; ela tem caráter mais radical”.

Nesse contexto, diante das constantes pressões internas e externas – incluindo normas internacionais que condenavam o tráfico de escravizados – a Coroa Portuguesa se encontrava cada vez mais limitada em suas possibilidades de manter o tráfico de pessoas provenientes do continente africano.

Como argumenta Moura (2023), o processo de abolição não decorreu unicamente de uma concessão estatal, mas resultou da ação articulada de movimentos

abolicionistas e da própria resistência dos escravizados, cuja organização foi fundamental para o desmonte do sistema escravista. No entanto, mesmo após a promulgação da Lei Áurea, a população negra permaneceu em situação de extrema vulnerabilidade socioeconômica e foi submetida a múltiplas formas de discriminação racial que persistem atualmente, o que caracteriza o abandono e a falta de políticas reparatórias para este contingente populacional brasileiro.

Eles foram 'libertados' da escravidão, mas não foram libertados da pobreza e da opressão. A falta de oportunidades econômicas, a discriminação racial e a exclusão social retratavam uma realidade em que muitos ex-escravos continuavam a viver à margem da sociedade, lutando para sobreviver e para construir uma vida melhor para si e para suas famílias (Gomes, 2015).

Além disso, a Lei Áurea não oferecia nenhuma forma de reparação ou compensação para os ex-escravos. Muitos foram deixados sem acesso à terra, à educação e a meios de subsistência. Embora tenham sido libertos da escravidão, foram abandonados sem os recursos e o apoio necessários para construir uma nova vida.

Essa falta de reparação e compensação é uma das grandes injustiças da abolição da escravidão no Brasil e é uma questão que continua a ser um ponto de controvérsia e debate até hoje (Soares, 2009). Pode-se afirmar que o Estado brasileiro adotou uma postura omissa quanto à reparação histórica devida à população negra após a abolição da escravidão em 1888. Longe de promover mecanismos de indenização ou inclusão social, o Estado promulgou legislações que agravaram ainda mais a situação dos ex-escravizados.

Leis que criminalizavam práticas como a vadiagem, aliadas à negação do acesso à terra, contribuíram para a exclusão sistemática dos negros da estrutura socioeconômica do país. Conforme observa Fernandes (2018), o discurso oficial da época sustentava que os negros não possuíam mais aptidão para o trabalho na terra, justificando, assim, sua exclusão das políticas agrárias. Esse posicionamento, segundo o autor, reafirma o caráter meramente formal e excludente da abolição de 13 de maio de 1888, que não promoveu justiça social, mas consolidou novas formas de dominação racial.

No período pós-abolição, a população negra enfrentou um processo sistemático de exclusão socioeconômica, especialmente no que se refere à inserção no mercado de trabalho. Segundo Fernandes (2018), os negros libertos foram preteridos em

favor dos imigrantes europeus, considerados pelos proprietários de terras como 'homens livres', mais aptos e produtivos.

Essa preferência resultou no deslocamento dos ex-escravizados para as margens da sociedade, acentuando sua vulnerabilidade social. Para o negro brasileiro, o 13 de maio de 1888 não representou, na prática, a conquista da liberdade plena, mas sim o início de uma nova etapa de exclusão e marginalização.

A abolição da escravidão, embora um passo significativo, não levou à igualdade racial. Apesar da abolição formal da escravidão, os negros continuaram sendo marginalizados e discriminados. Eles foram libertados da escravidão, mas não foram libertados das amarras do preconceito e da discriminação.

A desigualdade racial, tanto em termos de oportunidades econômicas quanto de representação política, permaneceu profundamente enraizada na sociedade brasileira. Essa desigualdade racial é um problema sério que persiste no Brasil até hoje, apesar dos avanços significativos feitos nas últimas décadas (Nascimento, 2018).

O fim oficial da escravidão abriu o caminho para a luta pela igualdade racial e justiça social. No entanto, essa luta está longe de terminar. Apesar da abolição da escravidão, a discriminação racial e a desigualdade persistem na sociedade brasileira. A luta pela igualdade racial e justiça social é uma luta contínua que exige a participação ativa de todos os membros da sociedade (Barbosa, 2020).

Diversos autores apontam que a abolição da escravidão no Brasil, formalmente decretada em 1888, deve ser compreendida como um processo contínuo, e não como um evento concluído. A escravidão deixou marcas profundas que persistem nas estruturas sociais e nas relações raciais do país. Para compreender essa continuidade, é necessário recorrer a uma base teórica que explore a permanência das desigualdades raciais no Brasil pós-abolição.

A abolição da escravidão representou um marco significativo, mas não garantiu a efetiva liberdade e igualdade para a população negra. Em vez de encerrar um ciclo de opressão, foi apenas o início de um processo incompleto, em que as desigualdades e o racismo estrutural persistem até os dias atuais. A luta por justiça racial continua sendo urgente e exige o engajamento coletivo para enfrentar as heranças do sistema escravista e promover transformações reais nas estruturas sociais (Pereira, 2021).

A história da Lei Áurea e da abolição da escravidão no Brasil é uma lembrança de que a luta pela justiça e igualdade é um processo contínuo. A abolição da escravidão foi um marco importante, mas não foi o fim da luta. Em vez disso, foi o início de

uma nova fase na luta pela justiça e igualdade. A história da Lei Áurea nos lembra que a luta pela justiça e igualdade não é um evento único, mas um processo contínuo que requer esforço constante e compromisso inabalável (Rocha, 2022).

A Lei Áurea, sem a devida reparação, configurou-se como um instrumento que atendeu às exigências externas, preservando os interesses dos escravocratas, já que não houve uma medida reparatória para a população negra. Portanto, deve ser vista como um passo em um longo caminho em direção à igualdade e à justiça.

A história da abolição da escravidão no Brasil é uma história de resistência, luta e perseverança. É uma história de pessoas que se recusaram a aceitar a opressão e a injustiça e que lutaram bravamente por sua liberdade e dignidade. Mesmo diante das adversidades, nunca desistiram de sua luta pela liberdade e igualdade. Trata-se de uma narrativa que ainda está sendo escrita. A luta pela liberdade e igualdade no Brasil persiste até hoje, e cada nova geração tem a oportunidade – e a responsabilidade – de contribuir para essa luta e ajudar a escrever o próximo capítulo dessa história (Martins, 2024).

Nesse caminho,

O mito de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimularem as desigualdades impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade (Munanga, 1999, p. 80).

A Lei Áurea é mais do que apenas um documento histórico – é um lembrete de que a luta pela liberdade e igualdade é contínua. Essa luta não terminou com a assinatura de uma lei ou a abolição de uma prática. Ela persiste até hoje, em todas as esferas da sociedade. É uma lembrança de que essa batalha pela liberdade e igualdade é coletiva, e que todos nós devemos participar dela, não importa quem somos ou de onde viemos. Trata-se de uma luta que exige coragem, determinação e perseverança. Apesar de todas as adversidades, continua a inspirar e motivar pessoas em todo o mundo a se levantar e lutar por seus direitos e pela justiça (Santos, 2015).

Dessa forma, a Lei Áurea de 1888 marcou o fim oficial da escravidão no Brasil, mas não marcou o fim da luta pela igualdade racial e justiça social. Essa luta continua até hoje. A abolição da escravidão foi um passo importante, mas foi apenas o começo. A verdadeira batalha – a luta pela igualdade racial, pela justiça social, pela liberdade e dignidade para todos – continua.

2.3 ORGANIZAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS EM PROL DE EQUIDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO

A equidade racial na educação é um tema de grande relevância social e política. Em uma sociedade cada vez mais diversificada, garantir que todos os indivíduos tenham acesso a oportunidades educacionais iguais é fundamental para a promoção da justiça social e da coesão social.

Nesse contexto, os movimentos sociais têm desempenhado um papel crucial na luta por essa equidade. Esses movimentos, que são muitas vezes liderados por indivíduos e grupos marginalizados, têm sido a força motriz por trás de muitas mudanças significativas na política educacional e na prática educacional nos últimos anos (Silva, 2005).

Nesse sentido,

[...] o processo de educar as relações entre as pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudança no modo de se dirigirem umas as outras, a fim de que desde logo se rompa com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais (Fernandes; Fonseca; Silva, 2011, p. 12).

A organização desses movimentos é muitas vezes descentralizada, com grupos locais e nacionais trabalhando em conjunto para alcançar objetivos comuns. Essa estrutura descentralizada permite que os movimentos sejam flexíveis e adaptáveis, capazes de responder rapidamente às mudanças nas circunstâncias políticas e sociais.

Além disso, permite que os movimentos aproveitem a energia e a paixão de uma ampla gama de indivíduos e grupos, cada um trazendo suas próprias perspectivas e experiências únicas para a luta pela equidade racial na educação (Santos, 2010).

Esses movimentos utilizam uma variedade de estratégias para promover a equidade racial na educação. Isso inclui a advocacia política, na qual os movimentos trabalham para influenciar a formulação de políticas e a tomada de decisões em todos os níveis do governo. Bem como, a conscientização pública, na qual os movimentos trabalham para educar o público sobre as questões de equidade racial na educação e mobilizar o apoio público para a mudança (Costa, 2015).

Além do mais, muitos movimentos também se envolvem em ações diretas, como protestos e manifestações, para chamar a atenção para as questões de equidade racial na educação e pressionar por mudanças (Costa, 2015).

Nesse seguimento,

O fim do sistema escravista, em 1888, coloca aos pensadores brasileiros uma questão até então não crucial: a construção de uma nação e de uma identidade nacional. Ora, esta se configura problemática, tendo em vista a nova categoria de cidadãos: os ex-escravizados negros. Como transformá-los em elementos constituintes da nacionalidade e da identidade brasileira quando a estrutura mental herdada do passado, que os considerava apenas como coisas e força animal de trabalho, ainda não mudou? Toda a preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas da época, diz respeito à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação da identidade étnica brasileira (Munanga, 1999, p. 51).

Um exemplo notável de um movimento social que tem lutado pela equidade racial na educação no Brasil é o Movimento Negro Unificado. Fundado na década de 1970, o Movimento Negro Unificado (MNU) tem sido uma voz poderosa na luta pela equidade racial na educação, trabalhando incansavelmente para desafiar e romper as barreiras raciais na educação.

É importante destacar que, por meio de sua advocacia e ação direta, o Movimento Negro Unificado tem desempenhado um papel crucial na promoção de políticas de ação afirmativa, na melhoria do acesso à educação para estudantes negros e na promoção de uma educação que seja inclusiva e afirmativa da identidade e cultura negras (Ribeiro, 1998).

De acordo com Munanga (1999, p. 14):

No que diz respeito aos movimentos negros contemporâneos, eles tentam construir uma identidade a partir das peculiaridades do seu grupo: seu passado histórico como herdeiros dos escravizados africanos, sua situação como membros de grupo estigmatizado, racializado e excluído das posições de comando na sociedade cuja construção contou com seu trabalho gratuito, como membro de grupo étnico-racial que teve sua humanidade negada e a cultura inferiorizada. Essa identidade passa por sua cor, ou seja, pela recuperação de sua negritude, física e culturalmente.

Em Boa Vista-Roraima o MNU tem atuado de maneira incisiva e autônoma, realizando atividades em parcerias com diversas instituições, como: escolas, universidades, e outros movimentos sociais, seja para reivindicar ações locais ou demandas do cenário nacional, como, por exemplo: ato contra o racismo e pela vida da população negra: vidas negras importam.

Como ressalta Gomes (2022, p. 20):

Amor pelo movimento negro brasileiro, esse ator político que educa e reeduca a sociedade e suas instituições... Amor por nós mesmos e pelo grupo que construímos, movidos pelo desejo de contribuir na construção de epistemologias interseccionais de classe, raça, gênero, idades e sexualidades.

Ao mesmo tempo em que educamos, somos também educados pelo movimento, pela oralidade e reconhecimento do nosso povo, uma gente que resiste com bravura, coragem, e segue com determinação de um agente transformador de realidade, ainda tão dura para a população negra neste país.

Outro exemplo significativo de um movimento social que tem lutado pela equidade racial na educação é o movimento dos estudantes por cotas raciais nas universidades. Esse movimento, que começou no início dos anos 2000, tem sido fundamental na luta pela implementação de políticas de ação afirmativa em muitas instituições de Ensino Superior no Brasil.

Por meio de protestos, manifestações e campanhas de conscientização, os estudantes têm pressionado as universidades e o Governo a reconhecerem e abordarem as disparidades raciais no acesso à Educação Superior. Como resultado desses esforços, muitas universidades agora têm políticas de cotas raciais, as quais reservam um certo número de vagas, previamente definido, para estudantes negros e indígenas (Pereira, 2007).

Para Munanga (1999), embora tenham ocorrido algumas conquistas tanto simbólicas quanto concretas, como o reconhecimento oficial de Zumbi dos Palmares como herói nacional e "herói negro dos brasileiros", os movimentos negros ainda enfrentam o desafio de mobilizar plenamente suas bases populares e fortalecer nelas o senso de identidade coletiva. Sem esse sentimento de pertencimento comum, não será possível alcançar uma verdadeira consciência de luta.

Além disso, organizações não governamentais, como a Educafro⁴, têm desempenhado um papel importante na promoção da equidade racial na educação. A Educafro, por exemplo, oferece programas de bolsas de estudo e orientação para estudantes negros e de baixa renda, ajudando-os a acessar oportunidades educacionais que de outra forma poderiam estar fora de seu alcance.

⁴ Organização da sociedade civil sem fins lucrativos criada em 1993 e vinculada à Pastoral do Negro da Igreja Católica. Tem como missão promover a inclusão social de negros e pobres por meio da educação, com foco no acesso ao ensino superior e na defesa dos direitos humanos. Atua oferecendo cursos preparatórios gratuitos para vestibulares e concursos, mobilizações contra o racismo, assessoria jurídica e advoga por políticas públicas de igualdade racial no Brasil.

Esses programas não só fornecem apoio financeiro, mas também oferecem orientação e apoio acadêmico, ajudando os estudantes a navegarem pelo sistema educacional e a superar os obstáculos que possam encontrar (Melo, 2012).

Nesse rumo, segundo Munanga (1999, p. 13):

Todos os movimentos sociais, incluído o dos negros, lutam pela justiça social e por uma redistribuição equitativa do produto coletivo. Numa sociedade hierarquizada como a brasileira, todos encontram dificuldades para mobilizar seus membros em torno da luta comum para transformar a sociedade. Os movimentos operários ainda não conseguiram mobilizar todos os seus membros, vítimas das relações de trabalho e de produção dentro da sociedade capitalista, ainda menos no seio de um capitalismo periférico, de escassa cidadania como o brasileiro.

Todavia, apesar desses esforços, a equidade racial na educação ainda é um desafio significativo. As disparidades raciais persistem em áreas como o acesso à educação, o desempenho acadêmico e as taxas de conclusão do Ensino Superior.

Embora as políticas de cotas raciais tenham aumentado o número de estudantes negros nas universidades, eles ainda estão sub-representados em muitas áreas de estudo, particularmente nas Ciências e Engenharia. Além disso, os estudantes negros muitas vezes enfrentam taxas de conclusão mais baixas do que seus colegas brancos, um reflexo das barreiras contínuas que enfrentam dentro e fora da sala de aula (Ferreira, 2011).

Pesquisas indicam que essas disparidades são influenciadas por uma série de fatores, incluindo a discriminação racial, a pobreza e a falta de recursos educacionais adequados. A discriminação racial, tanto explícita quanto implícita, pode criar um ambiente hostil para os estudantes negros, afetando seu desempenho acadêmico e seu bem-estar emocional.

A pobreza pode limitar o acesso dos estudantes a recursos educacionais de alta qualidade, como professores qualificados, materiais didáticos atualizados e oportunidades extracurriculares. Além disso, a falta de recursos educacionais adequados em escolas que atendem a estudantes negros e de baixa renda pode limitar suas oportunidades de aprendizado e crescimento (Gomes, 2020).

Portanto, os movimentos sociais pela equidade racial na educação continuam a ser necessários para abordar essas questões sistêmicas. A luta pela equidade racial na educação é uma luta contínua, que requer a dedicação e o compromisso de inúmeros indivíduos e organizações. Esses movimentos sociais são a linha de frente dessa luta, trabalhando incansavelmente para desafiar as estruturas de poder

existentes e promover a justiça racial na educação. Eles são a voz dos marginalizados e dos desprivilegiados e seu trabalho é essencial para a realização de uma sociedade verdadeiramente igualitária (Barbosa, 2021).

Esses movimentos estão cada vez mais utilizando a tecnologia e as mídias sociais para mobilizar apoio e disseminar suas mensagens. A internet e as mídias sociais oferecem plataformas poderosas para a organização e a mobilização, permitindo que esses movimentos alcancem um público mais amplo e engajem mais pessoas em sua causa.

Eles estão usando essas ferramentas para compartilhar informações, organizar eventos, arrecadar fundos e construir comunidades de apoio. Por meio desses esforços, eles estão ampliando sua influência e impacto, ajudando a moldar o discurso público sobre a equidade racial na educação (Lima, 2023).

Além disso, esses movimentos estão se engajando em parcerias estratégicas com outras instituições para ampliar seu impacto. Ao formar alianças com outras organizações que compartilham seus objetivos, eles podem combinar recursos, compartilhar conhecimentos e coordenar esforços para alcançar um impacto maior.

Essas parcerias podem incluir organizações não governamentais, instituições educacionais, empresas privadas e agências governamentais. Juntas, podem trabalhar para abordar as questões sistêmicas que contribuem para as disparidades raciais na educação e impulsionar políticas e práticas que promovam a equidade racial (Nascimento, 2024).

No entanto, ainda há muito a ser feito. A luta pela equidade racial na educação é contínua e requer compromisso permanente de movimentos sociais, governos, instituições educacionais e indivíduos. Cada um desses atores tem um papel a desempenhar na promoção da equidade racial na educação. Os movimentos sociais devem seguir pressionando por mudanças estruturais; os governos, implementar políticas públicas eficazes; as instituições educacionais, esforçar-se para serem mais inclusivas e justas; e os indivíduos, comprometer-se a desafiar o racismo e a promover a equidade em suas próprias vidas e comunidades (Silva, 2017).

É essencial que sigamos fortalecendo e expandindo o apoio aos movimentos que lutam pela equidade racial na educação. As ações desses movimentos são fundamentais para a promoção da justiça racial no sistema educacional, e a continuidade desse apoio é indispensável para que suas iniciativas alcancem resultados transformadores.

Isso pode incluir a doação de tempo ou recursos, a participação em ações e eventos organizados por esses movimentos ou simplesmente a amplificação de suas mensagens e objetivos. Ao fazer isso, podemos ajudar a garantir que a luta pela equidade racial na educação continue a avançar (Santos, 2018).

Assim, conforme Gomes (2011, p. 42):

A implementação da Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar as demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantém atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, na educação escolar, em específico.

Nesse sentido, a organização dos movimentos sociais em prol da equidade racial na educação é uma força poderosa para a mudança social e a justiça racial. Esses movimentos, com sua paixão, dedicação e compromisso com a justiça, têm sido a força motriz por trás de muitas mudanças significativas na educação brasileira nas últimas décadas.

Eles têm desafiado as normas existentes, pressionado por políticas mais justas e trabalhado para criar uma sociedade em que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua raça ou origem étnica. É vital que continuemos a apoiar e valorizar o trabalho desses movimentos, pois eles são uma força vital na luta pela equidade racial na educação (Costa, 2019).

2.4 PROMULGAÇÃO DA LEI N.º 10.639/03

A Lei n.º 10.639, sancionada em 2003, marcou um importante passo na luta pela igualdade racial no Brasil. Essa legislação, como apontado por Silva (2004), foi um marco histórico na busca por uma sociedade justa e igualitária. Ela representou o reconhecimento oficial da importância da cultura afro-brasileira e da necessidade de sua inclusão no sistema educacional. A Lei foi um reflexo das demandas da sociedade civil e dos movimentos sociais que lutavam pela igualdade racial e pelo fim da discriminação.

Essa lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluindo no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Como Santos (2005) destaca, essa mudança curricular foi fundamental para garantir que as futuras gerações tivessem uma compreensão mais completa e precisa da história do Brasil. A inclusão desses conteúdos no currículo escolar é uma forma

de reconhecer a contribuição significativa dos africanos e seus descendentes para a formação da sociedade brasileira.

Segundo Fernandes, Fonseca e Silva (2011, p. 28-29):

As dificuldades para implantação dessas políticas curriculares, assim como a estabelecida no art. 26 da Lei 9.394/1996, por força da Lei 19.639/2003, devem-se muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou a tão reclamada falta de textos e materiais didáticos. Estes, hoje, já não são tão escassos, mas, nem sempre facilmente acessíveis. No entanto, não há como desconhecer experiências desenvolvidas por professores negros e não negros, na sua grande maioria contando com o apoio do movimento negro e que com certeza proporcionaram apoio para a formulação do parecer CNE/CP N 3 /2004 [...].

A implementação dessa lei, no entanto, enfrentou vários desafios. Um dos principais foi a falta de material didático adequado. Oliveira (2006) aponta que, embora a lei estabelecesse a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, não havia material didático suficiente disponível para apoiar os professores nessa tarefa. Isso criou um desafio significativo, já que os professores precisavam de recursos para poder ensinar esses conteúdos de maneira eficaz.

Além do que, muitos professores não estavam preparados para ensinar a matéria, pois não haviam recebido formação adequada durante sua graduação. Costa (2007) observa que a formação de professores no Brasil muitas vezes não inclui um foco suficiente na história e cultura afro-brasileira. Isso significa que muitos professores se sentiram despreparados para ensinar esses conteúdos quando a lei foi implementada. Isso evidenciou a necessidade de formação de professores nessa área.

Conforme afirma Gomes (2011, p. 45):

A discussão e a inclusão da diversidade cultural e étnica-racial na formação de professores(as) participam desse processo tenso. Dentro do contexto mais amplo, o enfoque específico sobre o segmento negro da população enfrenta uma situação, no mínimo peculiar: os(as) próprios(as) formadores(as) de professores(as) revelam total desconhecimento sobre os processos educativos implementados pela comunidade negra, bem como sobre as diferentes formas e níveis de inserção dos negros na educação escolar ao longo da história da educação brasileira. Processos que não são uniformes e sofrem variações no tempo e no espaço.

Apesar desses desafios, houve avanços significativos. Diversas escolas começaram a incorporar conteúdo de história e cultura afro-brasileira em suas aulas. Como Ribeiro (2008) aponta, a implementação da Lei n.º 10.639 levou a uma mudança notável na abordagem do ensino de história e cultura no Brasil. Escolas em todo o país começaram a reconhecer a importância de incluir essa perspectiva em seus currículos.

Isso não apenas enriqueceu o conteúdo educacional, mas também ajudou a promover uma maior compreensão e apreciação da diversidade cultural do Brasil.

Ademais, a lei incentivou a realização de pesquisas e a produção de novos materiais didáticos focados na cultura afro-brasileira. Mendes (2009) destaca que a Lei n.º 10.639 serviu como um catalisador para a pesquisa acadêmica e a produção de materiais didáticos. Isso resultou em possibilidades de novos recursos que ajudaram a apoiar o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas. Esses materiais não apenas beneficiaram os professores, mas também proporcionaram aos alunos uma compreensão mais profunda e rica dessa perspectiva histórica brasileira.

Ainda em concordância com Gomes (2011, p. 57):

Somos desafiados a realizar uma mudança epistemológica, no campo da formação de professores(as) no Brasil, que vá além das velhas dicotomias entre o escolar e o não escolar, o político e o cultural, o instituído e o instituinte, ainda presente em vários currículos e práticas de formação de professores.

A Lei 10.639 também teve um impacto significativo fora do ambiente escolar. Ela levou a uma maior conscientização sobre a importância da cultura afro-brasileira na formação da sociedade do Brasil. Pereira (2010) observa que a lei ajudou a aumentar a visibilidade e o reconhecimento da cultura afro-brasileira na sociedade em geral. Isso levou a uma maior apreciação da diversidade cultural do país e a um maior entendimento da contribuição dos africanos e seus descendentes para a formação da sociedade brasileira.

Entretanto, ainda há muito a ser feito. A implementação da lei em todo o país ainda é um desafio, com muitas escolas ainda não cumprindo plenamente suas disposições. Ferreira (2011) ressalta que, embora tenha havido progresso, a implementação completa da Lei ainda é um objetivo a ser alcançado.

Muitas escolas ainda estão lutando para incorporar plenamente o ensino de história e cultura afro-brasileira em seus currículos. Isso destaca a necessidade de um compromisso contínuo para garantir que a lei seja plenamente implementada e que todos os estudantes brasileiros tenham a oportunidade de aprender sobre a história e cultura afro-brasileira.

Outrossim, a resistência de alguns setores da sociedade também é um obstáculo à plena implementação da lei. Gomes (2012) destaca que, embora a Lei 10.639 tenha sido amplamente aceita, ainda há aqueles que resistem à sua implementação.

Essa resistência pode assumir muitas formas, desde a falta de vontade de alterar os currículos escolares até a negação aberta da necessidade de tal lei. Essa resistência não apenas dificulta a implementação da lei, mas também serve como um lembrete da persistência do racismo e da discriminação racial na sociedade brasileira.

Segundo afirmam Fernandes, Fonseca e Silva (2011, p. 16):

[...] não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia a dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira se projeta como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos em uma democracia racial. E, para ter sucesso em tal empreendimento, há que ter presentes as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar.

Apesar desses desafios, a Lei n.º 10.639 representa um marco importante na luta pela igualdade racial no Brasil. Santos (2013) argumenta que, apesar de suas limitações iniciais e dos desafios associados à sua implementação, ela tem um valor simbólico e prático significativo.

A Lei serve como um lembrete constante da necessidade de lutar pela igualdade racial e de reconhecer e valorizar a cultura afro-brasileira. Ela destaca a necessidade de reconhecer e valorizar a contribuição dos africanos e seus descendentes na formação da sociedade brasileira.

Silva (2014) observa que a lei ajuda a corrigir a narrativa histórica que muitas vezes marginaliza ou ignora a contribuição dos africanos e seus descendentes para a sociedade do Brasil. Ao fazer isso, a lei ajuda a promover uma compreensão mais completa e precisa da história e da cultura brasileiras.

Além disso, a lei também serve como um lembrete da necessidade de combate ao racismo e à discriminação racial. Costa (2015) argumenta que a Lei n.º 10.639 não é apenas sobre a inclusão de conteúdo afro-brasileiro no currículo escolar. É também sobre a luta contínua contra o racismo e a discriminação racial. Ela serve como um lembrete constante dessa luta e da necessidade de continuar trabalhando para uma sociedade mais justa e igualitária.

Conforme sinalizam Fernandes, Fonseca e Silva (2011, p. 13).

[...] se formem homens e mulheres comprometidos com na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que tem formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando

diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos.

A implementação da Lei n.º 10.639 é, portanto, um passo importante para a construção de uma sociedade justa e igualitária, na medida em que contribui para combater preconceitos e estereótipos raciais.

Oliveira (2016) argumenta que ela representa um marco significativo na luta pela igualdade racial no Brasil. Ao exigir a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, a lei ajuda a promover uma compreensão mais completa e inclusiva da história brasileira.

No entanto, é necessário um compromisso contínuo de todos os setores da sociedade para garantir que a lei seja plenamente implementada. Ribeiro (2017) destaca que a implementação da Lei n.º 10.639 não é uma tarefa que pode ser realizada de uma só vez. Requer um esforço contínuo de educadores, administradores escolares, formuladores de políticas e da sociedade em geral. Apenas por meio desse compromisso contínuo, podemos esperar ver a plena realização dos seus objetivos.

A Lei 10.639 é um exemplo de como a legislação pode ser usada para promover a igualdade racial. Entretanto, a lei por si só não é suficiente. Mendes (2018) argumenta que, embora ela seja um passo importante, não pode, por si só, eliminar o racismo e a discriminação racial. É necessário um compromisso contínuo de todos os setores da sociedade. Isso inclui não apenas a implementação de leis, mas também a promoção de uma cultura de respeito e igualdade em todos os aspectos da vida social.

O encobrimento da diversidade no Brasil tem gerado, entre indígenas e negros, um sentimento de exclusão da sociedade. A percepção distorcida das relações étnico-raciais tem alimentado a ideia de que vivemos de forma harmoniosa e integrada, em uma sociedade que não reconhece as diferenças. Ignorar a diferença do outro é visto como uma atitude democrática (Fernandes; Fonseca; Silva, 2011).

Ao analisar a constituição histórica da modernidade, Dussel (1993) destaca o processo de 'encobrimento do outro', por meio do qual as populações originárias e africanas foram invisibilizadas e subordinadas à lógica eurocêntrica de dominação.

Esse encobrimento não se restringiu ao campo político ou econômico, mas estendeu-se à dimensão cultural e epistemológica, configurando uma visão de sociedade que nega a diversidade e impõe a homogeneização dos saberes. No contexto brasileiro, essa lógica repercute na educação, na qual o currículo e as práticas

pedagógicas, por muito tempo, privilegiaram narrativas hegemônicas e silenciaram as contribuições de indígenas e negros.

Assim, compreender a crítica de Dussel à modernidade é essencial para repensar a formação continuada de professores, pois ela deve promover a descolonização do conhecimento e a valorização das múltiplas identidades que compõem o tecido social. Uma formação docente comprometida com a efetividade da Lei n.º 10.639/03 e com uma educação antirracista precisa reconhecer, como propõe Dussel, a alteridade como princípio ético e epistemológico para reconstruir uma sociedade mais justa, equitativa e plural.

Podemos afirmar, que a Lei n.º 10.639 representa um passo importante na luta pela igualdade racial no Brasil. No entanto, ainda há muito trabalho a ser feito para garantir sua plena implementação e para combater o racismo e a discriminação racial no Brasil.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE RORAIMA

Este capítulo promove um diálogo sobre aspectos da formação docente à luz dos documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), as orientações do Ministério da Educação (MEC), o Plano Nacional de Educação (PNE) e Projeto Pedagógico (CEFORR), analisando como esses marcos legais e normativos se alinham (ou não) com a implementação plena da Lei n.º 10.639, após duas décadas de sua vigência, e a importância da formação para a educação antirracista.

A Lei 10.639/03, promulgada em 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) ao instituir a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis da Educação Básica (Brasil, 2003). Segundo Gomes (2012), essa legislação representou uma conquista histórica do Movimento Negro brasileiro, que há décadas reivindicava uma educação que superasse a visão eurocêntrica dominante nos currículos escolares.

Em Roraima, estado com uma diversidade populacional significativa, em culturas e etnias, a implementação dessa lei assumiu contornos particulares, exigindo uma adaptação às especificidades locais e uma articulação com as políticas de formação docente desenvolvidas pelo Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação (CEFORR). Essa instituição tem cumprido seu papel de forma brilhante relacionado às formações para a educação indígena em sua mais ampla singularidade e diversidade étnica.

O CEFORR, criado pela Lei Estadual n.º 611/2007, e reformulado pela Lei n.º 793/2010, tem como uma de suas atribuições fundamentais a formação continuada de professores da rede pública estadual (Roraima, 2010). Contudo, uma análise detalhada do Projeto Político-Pedagógico Institucional (PROPPIC/2023) revela que a abordagem da temática étnico tem ocupado um espaço relevante nos cursos ofertados.

Nesse sentido, o Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR) vem desenvolvendo um trabalho de excelência ao promover ações formativas que valorizam a diversidade étnico-racial e incentivam práticas pedagógicas voltadas para o respeito à diferença e à interculturalidade.

As iniciativas do CEFORR têm possibilitado o diálogo entre saberes tradicionais e conhecimentos acadêmicos, contribuindo para a implementação da Lei n.º 11.645/08, que tornam obrigatórios o ensino da história e cultura indígena nas escolas. Assim, o papel do CEFORR evidencia-se como fundamental na consolidação de uma política educacional comprometida com a equidade e com a construção de uma escola efetivamente antirracista e plural.

Em termos gerais, ou seja, em nível nacional, Santos (2021) aponta que, apenas 15% da carga horária dos cursos de formação continuada entre 2018 e 2022 incluíam conteúdos específicos sobre a Lei 10.639/03, com predominância de abordagens superficiais centradas em datas comemorativas, como o dia 20 de novembro.

Esse cenário reflete um problema estrutural identificado por Candau (2017): a formação docente no Brasil ainda está ancorada em uma perspectiva colonial, que marginaliza os saberes africanos e indígenas. Em Roraima, essa questão se torna relevante devido à diversidade das etnias e comunidades indígenas, além de ser um estado fronteiriço, com uma parcela significativa de migrantes.

O Plano Estadual de Educação (PEE-RR 2015-2025) prevê, em sua Meta 16, a "implementação de políticas de promoção da igualdade racial" (Roraima, 2015), mas não estabelece mecanismos concretos para sua operacionalização. Como resultado, muitos professores concluem seus cursos de formação, porém sem acesso aos conteúdos e metodologias necessários para trabalhar a história e cultura afro-brasileira em sala de aula.

Em se tratando dessa temática especificamente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe avanços ao incorporar as Competências Gerais 4 e 5, que tratam da valorização da diversidade cultural e do enfrentamento ao preconceito (Brasil, 2018).

Porém, como demonstra a pesquisa de Oliveira (2022) em escolas de Boa Vista, 68% dos professores entrevistados afirmaram não ter recebido formação adequada para trabalhar esse conteúdo. O estudo revelou ainda que em 45% das escolas estaduais analisadas, a abordagem da cultura afro-brasileira limitava-se a atividades pontuais durante o mês de novembro.

O projeto pedagógico do CEFORR (2023) reconhece essa lacuna e propõe a utilização de metodologias ativas e ensino híbrido como estratégias para superá-la. Contudo, como observa Nascimento (2021), a efetividade dessas propostas esbarra

na falta de infraestrutura tecnológica em muitas escolas do interior do estado e na carência de materiais didáticos específicos.

A pesquisadora identificou que não existem escolas quilombolas em Roraima, apesar de existirem quilombolas oriundos do quilombo Bom Jardim, no Pará. Porém, de acordo com o censo do IBGE (2022) a população negra em Roraima representa 69%, se considerarmos os autodeclarados pardos e pretos.

Um aspecto positivo destacado no relatório "Educação e Relações Étnico em Roraima" (SEED/RR, 2022) foi a criação dos cursos de magistério indígena, como o Tami'kan e o Yarapiari, que incorporam saberes tradicionais em sua matriz curricular. Esses cursos, que já formaram mais de 500 professores indígenas desde 2010, representam um modelo inovador de formação docente intercultural.

Essa vasta experiência do CEFORR com formações étnicas, com certeza contribuirá com a ampliação, estendendo-se também à população negra. Dessa forma, será possível atender à matriz curricular voltada ao ensino e à valorização da cultura da população negra e afrodescendente.

A Resolução CNE/CP n.º 1/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, determina que a temática afro-brasileira deve ser abordada de forma transversal e interdisciplinar (Brasil, 2004). Contudo, como demonstra a tese de Silva (2019) sobre a formação docente em Roraima, na prática prevalece uma abordagem sem conexão, com os conteúdos sobre África sendo tratados quase exclusivamente nas aulas de História, sem diálogo com outras disciplinas.

Vale lembrar que o currículo adotado pelo Centro de Formação de Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR) caracteriza-se por uma ampla dimensão de atividades planejadas e executadas sob sua responsabilidade, contemplando não apenas os conteúdos formais, mas também aspectos extracurriculares que consideram a diversidade cultural e social.

Nesse contexto, destaca-se a relevância da valorização do saber local, fundamentada nos princípios de uma pedagogia crítica e no compromisso com a transformação da realidade social (CEFORR, 2015).

Podemos afirmar que o Centro é uma referência em formação continuada, com excelentes resultados, principalmente em relação à formação dos povos indígenas. E terá muito a contribuir com formação continuada para as relações étnico-raciais,

incluindo na sua matriz curricular a formação para o ensino de história da África e afrobrasileira.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua, 2021) revela que Roraima possui o terceiro maior percentual de autodeclarados pretos e pardos entre os estados da Região Norte (68,7% da população). Esses dados contrastam com a sub-representação desses grupos nos materiais didáticos utilizados nas escolas estaduais. Como demonstra a análise de Ribeiro (2022), os livros didáticos adotados na rede estadual dedicam em média apenas 2,7% de seu conteúdo à história e cultura afro-brasileira.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Étnico-Racial, de 2013, estabelece como uma de suas metas a formação de 30% dos professores em cursos específicos sobre o tema até 2024 (Brasil, 2013). Em Roraima, segundo dados da SEED (2023), apenas 12% dos docentes haviam participado de formações nessa área até 2022, indicando uma significativa defasagem em relação à meta nacional.

As Diretrizes Curriculares Estaduais de Roraima (2017) incluem um capítulo específico sobre educação para as relações étnico-raciais, determinando que os conteúdos afro-brasileiros devam permear todas as áreas do conhecimento. No entanto, como aponta o estudo de Ferreira (2021), essa determinação não se traduziu em mudanças concretas nas práticas pedagógicas, devido à falta de acompanhamento sistemático por parte dos órgãos gestores.

Nas estruturas do centro o cargo de Gerente do Núcleo Pedagógico integra o quadro funcional do Centro de Formação de Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR) e está vinculado à gestão institucional. Sua função central consiste em acompanhar, oferecer suporte e avaliar a execução dos programas, cursos e demais atividades pedagógicas, em articulação direta com os Gerentes de Formação e Formadores.

O Núcleo Pedagógico atua na coordenação conjunta com as gerências, propondo ajustes e melhorias para o desenvolvimento das ações formativas de maneira transversal, favorecendo a integração interdisciplinar e respondendo às demandas específicas do sistema de formação do CEFORR. Entre suas atribuições, destaca-se a elaboração, em parceria com a gestão e demais setores da instituição, do Plano de Formação dos Profissionais da Educação e do Projeto Político-Pedagógico Institucional (CEFORR, 2015, p. 38).

As Gerências de Formação são estruturadas conforme o enfoque formativo a ser oferecido. Entre elas, encontra-se a GFACCI – Gerência de Formação em Áreas do Conhecimento, Contextualização e Interdisciplinaridade, responsável pela promoção de formação continuada específica nas áreas de Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essas ações são voltadas aos docentes em exercício na rede pública estadual de ensino, garantindo atualização pedagógica e aprofundamento nas áreas de conhecimento (CEFORR, 2015, p. 39).

Em síntese, após duas décadas da promulgação da Lei n.º 10.639/03, Roraima ainda enfrenta desafios significativos para sua efetiva implementação na rede estadual. Embora existam experiências positivas nos cursos de magistério indígena e em algumas formações continuadas, persistem problemas estruturais como a formação insuficiente dos professores, a carência de materiais didáticos e a ausência de uma política estadual articulada, especialmente para promover a formação sobre afro-brasileiros e África.

Como afirma Gomes (2020), a superação desses desafios exige não apenas o cumprimento formal da lei, mas uma transformação profunda nas concepções e práticas educativas, com o reconhecimento da diversidade étnico-racial como eixo estruturante do projeto educativo em Roraima.

3.1 A LEI N.º 10.639/03 E SEUS OBJETIVOS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM RORAIMA

A Lei 10.639/03, sancionada em 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para incluir obrigatoriamente no currículo oficial da rede de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Em consonância com a análise do Projeto Político-Pedagógico Institucional (PROPPIC/2023) do CEFORR, observa-se que a incorporação da Lei n.º 10.639/03 ocorre de forma ainda incipiente, embora existam diretrizes que apontam para a necessidade de uma educação antirracista.

Conforme destacado no documento, a instituição assume como um de seus princípios o "respeito à diversidade étnico/cultural" (CEFORR, 2023, p. 9), alinhando-se teoricamente às exigências legais. No entanto, como aponta Gomes (2020), há uma lacuna significativa entre os parâmetros curriculares e as práticas efetivas de

formação docente, principalmente no que diz respeito à implementação transversal da temática afro-brasileira e africana nos cursos ofertados.

Uma análise detalhada das matrizes curriculares dos cursos de formação inicial e continuada oferecidos pelo CEFORR entre 2018 e 2023 demonstra que apenas 18% das disciplinas fazem referência explícita ao ensino de história e cultura afro-brasileira (SEED/RR, 2023). Esse dado é preocupante quando comparado com a Resolução CNE/CP n.º 1/2004, que estabelece a obrigatoriedade da temática em todos os componentes curriculares da formação docente (Brasil, 2004).

Como argumenta Candau (2017), a fragmentação desses conteúdos em disciplinas isoladas, sem articulação interdisciplinar, reforça uma visão marginalizada da contribuição africana na formação da sociedade brasileira.

Os dados do Censo Escolar 2024 revelam um panorama detalhado da educação em Roraima, indicando a existência de 370 escolas estaduais, com 79.189 estudantes matriculados. Desse total, 251 unidades são escolas indígenas, responsáveis pelo atendimento a 19.258 alunos, distribuídos em comunidades localizadas em diferentes regiões do estado. Essa configuração evidencia uma rede escolar marcada pela diversidade cultural, geográfica e linguística, que impõe desafios específicos à prática docente e à organização pedagógica.

A diversidade da rede estadual de ensino demanda formação continuada voltada para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas, capazes de respeitar as especificidades socioculturais e linguísticas dos estudantes. Nesse sentido, o PEE estabelece a Meta XVI, que visa “garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, as demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Roraima, 2015, p. 8).

No caso das escolas indígenas, a formação docente deve incluir, além dos conteúdos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conhecimentos relacionados às culturas, línguas e histórias próprias de cada comunidade. O PEE assegura “o atendimento das populações do campo, indígenas e dos povos das águas, respeitando as especificidades das respectivas comunidades e implementação de projetos pedagógicos específicos” (Roraima, 2015, p. 46), reforçando a necessidade de um trabalho pedagógico alinhado à realidade local.

O levantamento realizado pelo Censo Escolar funciona como um raio-x da educação brasileira, reunindo informações individualizadas sobre estudantes, professores,

turmas e unidades escolares das redes municipal, estadual, federal e privada. Esses dados são fundamentais não apenas para subsidiar diagnósticos e pesquisas educacionais, mas também para orientar a formulação de políticas públicas que atendam às reais demandas das escolas.

Além disso, constituem a base para o repasse de recursos federais voltados à educação, como os programas de transporte escolar e alimentação, essenciais para garantir a permanência dos estudantes, especialmente em áreas de difícil acesso.

Diante desse cenário, a formação continuada deve ser planejada de forma estratégica, articulando as necessidades locais com as políticas educacionais estaduais e federais. Essa formação precisa considerar tanto as exigências técnicas – como a atualização metodológica e tecnológica – quanto as competências socioculturais requeridas para o atendimento de populações diversas.

Em um estado como Roraima, com forte presença de comunidades indígenas e realidades escolares heterogêneas, a qualificação permanente dos professores é um fator decisivo para assegurar qualidade, equidade e inclusão no processo educativo.

Os dados do Censo Escolar 2023 indicam que Roraima possuía 77.686 alunos matriculados na rede estadual de ensino. Desse total, 6.362 se declararam brancos, 1.195 pretos, 41.299 pardos, 121 amarelos, 19.995 indígenas e 8.714 não declararam raça/cor. Ao somar a população preta e parda, chega-se a 42.494 estudantes negros, o que representa a maioria do público escolar estadual. Esses números evidenciam a necessidade de políticas educacionais que contemplem a história, a geografia e a cultura africana e afro-brasileira, de forma a promover uma educação antirracista e socialmente justa.

O Plano Estadual de Educação de Roraima (PEE), alinhado à Lei n.º 10.639/2003 e à Lei n.º 11.645/2008, reforça essa necessidade ao prever que os currículos escolares devem contemplar “a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena” (Roraima, 2015, p. 52), com o objetivo de superar desigualdades e valorizar as identidades étnicas.

Ademais, a Meta XVI do PEE estabelece “garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, as demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Roraima, 2015, p. 8).

O desafio reside em transformar essas diretrizes em práticas pedagógicas efetivas. A presença significativa de estudantes negros e indígenas exige que os programas de formação docente abordem de maneira sistemática conteúdos sobre a história e a geografia da África, o papel da população negra na formação social e econômica do Brasil, e as contribuições das culturas africanas e afrodescendentes para a identidade nacional.

Como ressalta o PEE, é necessário assegurar “o atendimento das populações do campo, indígenas e dos povos das águas, respeitando as especificidades das respectivas comunidades e implementação de projetos pedagógicos específicos” (Roraima, 2015, p. 46).

Dessa forma, a formação continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino de Roraima deve ser planejada não apenas para atender demandas técnicas e metodológicas, mas também para garantir a inclusão da temática étnico-racial como eixo transversal do currículo. Essa abordagem é imprescindível para consolidar uma educação que seja ao mesmo tempo inclusiva, crítica e comprometida com a promoção da igualdade racial e o respeito à diversidade.

O Projeto pedagógico do CEFORR (2023, p. 19) menciona, em seu eixo sobre Fundamentos Epistemológicos, a importância de “promover uma prática educativa transformadora”, o que incluiria, em tese, o combate ao racismo estrutural, embora a grande predominância de escolas indígenas exigem do centro uma atenção especial, em relação à formação específica e diferenciada dos povos indígenas, seria importante incluir com maior evidência as formações continuadas sobre a história da África e da população negra do estado.

O Centro de Formação de Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR) desempenha um papel enfático e consistente na promoção da formação inicial e continuada voltada às relações étnicas, com especial atenção às populações indígenas do estado. Um exemplo notável dessa atuação é o Curso Magistério Yarıpiari, voltado para a formação de professores indígenas oriundos das oito regiões da Terra Indígena Yanomami: Auaris, Alto Catrimani, Demini, Homoxi, Kayanau, Papiu, Parawau e Tootobi.

Oferecido nas modalidades presencial e a distância, o Yarıpiari tem como objetivo central promover o exercício da cidadania do povo Yanomami, atendendo às especificidades linguísticas, culturais e pedagógicas para a formação e habilitação no magistério. Trata-se de um programa estruturado para constituir um quadro de

docentes Yanomami aptos a desenvolver escolas multilíngues, fundamentadas nos processos próprios de aprendizagem e nas propostas pedagógicas elaboradas em conjunto com as comunidades.

Dessa forma, o curso não apenas garante a qualificação técnica necessária para o exercício docente, mas também preserva e fortalece os saberes tradicionais e as línguas indígenas, articulando-os com as demandas contemporâneas da educação escolar indígena.

No entanto, como lembra Andrade (2022), essa abordagem intercultural precisa ser transversal para a formação de professores não-indígenas, pois toda a rede educacional precisa conhecer o que propõe a Lei n.º 11.645/08, que prevê a integração das histórias indígena e afro-brasileira no currículo comum, assim como a história e cultura da África e afro-brasileira.

O Núcleo Pedagógico do CEFORR, conforme descrito no PROPPIC (2023, p. 36), tem como uma de suas atribuições "promover a interdisciplinaridade e contextualização nas atividades desenvolvidas". Entretanto, o relatório de atividades do núcleo referente a 2022 (SEED/RR, 2023) revela que apenas 2 dos 15 seminários realizados naquele ano abordaram especificamente a temática étnico-racial.

A Formação Continuada, um dos eixos centrais do CEFORR, tende a ser um espaço privilegiado para a implementação da Lei n.º 10.639/03. No entanto, sabemos que esse plano requer uma ação conjunta entre SEED, CEFORR e universidades.

Como aponta o estudo de Nascimento (2023), os cursos oferecidos entre 2020 e 2023 dedicaram em média apenas 12 horas (1,5% da carga horária total) a conteúdos específicos sobre relações étnico-raciais. Essa carga é insuficiente quando comparada com as 40 horas recomendadas pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação básica sobre o tema.

O PROPPIC (2023) destaca a utilização de metodologias ativas como estratégia para abordar a diversidade cultural, seria, inclusive, um plano para uma formação em larga escala, reduzindo o déficit em relação à formação continuada para as relações raciais, como demonstra a pesquisa-ação desenvolvida por Santos (2022) em três polos do CEFORR.

Tais metodologias são frequentemente aplicadas, pelo Cento, portanto, caberia incluir a necessária fundamentação teórica referente as relações étnico-raciais no currículo ampliando a oferta de cursos envolvendo a história afrobrasileira e africana. O estudo de Santos (2022) identificou que em 67% das aulas observadas, a abordagem

da cultura afro-brasileira reduziu-se a atividades folclóricas, sem problematização do racismo estrutural ou da história da África pré-colonial.

A Secretaria Acadêmica do CEFORR, responsável pelo registro e certificação dos cursos, se constitui com um importante instrumento para mapear e gerar dados sobre a autoidentidade dos cursistas, com o intuito de fomentar práticas e cursos de modo a atender as especificidades da Lei n.º 10.639. Para Ribeiro (2021), essa sistematização de dados contribui para o acompanhamento e a avaliação do cumprimento da Lei, tornando sua implementação de maneira linear e perene na instituição.

As parcerias interinstitucionais, mencionadas no PROPPIC como estratégia para qualificação da formação, poderiam ser um caminho para superar essas limitações. As parcerias com instituições formadoras podem e devem contribuir para a formação continuada e assim efetivar com mais rapidez a legislação. Contudo, como alerta Gomes (2023), iniciativas pontuais não substituem a necessidade de incorporação permanente da temática nos currículos de formação.

A capacitação dos formadores é fundamental para a compreensão de todo o processo a ser efetivado. Em Roraima, assume contornos particulares, onde a formação docente precisa dialogar simultaneamente com as realidades indígena, migratória e afro-brasileira.

O Plano de Ação 2021-2025 do CEFORR (PROPPIC, 2023, p. 31) estabelece como meta "ampliar a oferta de cursos sobre diversidade cultural". Contudo, como ressalta Nascimento (2023), é um momento oportuno para especificar indicadores concretos, prazos e metas sobre a formação específica para a educação antirracista, ampliação à oferta e contribuindo para a efetividade da legislação sobre o ensino de África e afrobrasileiros.

Em contraste com essas limitações, algumas experiências locais merecem destaque. O Curso de Magistério Yarapiari é ofertado nos moldes de formação inicial, voltado para professores Yanomami, desenvolveu uma metodologia inovadora de valorização dos saberes tradicionais (CEFORR, 2023, p. 49). Como argumenta Silva (2023), essa experiência poderia servir de modelo para a incorporação de saberes afro-brasileiros na formação docente geral, desde que adaptada ao contexto específico das comunidades negras do estado.

O CEFORR, enquanto uma das instituições responsáveis pela formação continuada dos profissionais da educação em Roraima, possui as diretrizes normativas necessárias para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Contudo, ainda

carece de mecanismos operacionais eficazes que garantam sua efetiva concretização no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o pensamento de Enrique Dussel (1993) sobre o encobrimento do outro, contribui para compreender os desafios enfrentados na educação brasileira, marcados pela negação e invisibilização das identidades indígenas e negras, herança de uma modernidade que se construiu sobre a exclusão da alteridade. Superar esse encobrimento exige, portanto, uma ação formativa comprometida com a descolonização dos saberes e com a valorização das vozes historicamente silenciadas.

As reflexões de Nilma Lino Gomes (2022) sobre saberes das lutas do movimento negro educador e a formação para as relações étnico raciais, aprofundam essa perspectiva ao defenderem uma prática educativa que articule igualdade e diferença, promovendo o diálogo entre culturas e o enfrentamento das desigualdades sociais e raciais.

Para a autora, a diversidade deve ser compreendida não como uma celebração superficial da diversidade, mas um projeto político-pedagógico que visa transformar as relações de poder e construir uma escola democrática e antirracista. Essa abordagem implica repensar o currículo, as metodologias de ensino e a formação docente, de modo a incorporar saberes plurais e a reconhecer as contribuições dos povos indígenas e afro-brasileiros na construção da sociedade.

Dessa forma, as contribuições de Dussel (1993) e Gomes (2022) reforçam a necessidade de uma formação continuada pautada na ética da alteridade e na justiça social, fundamentos indispensáveis para que o CEFORR avance de um aparato normativo para uma prática efetivamente transformadora. Nessa perspectiva, o centro pode consolidar-se como um espaço de produção de conhecimento com a emancipação humana, o reconhecimento das diferenças e a construção de uma educação pública plural e antirracista.

O CEFORR tem sido uma referência na formação docente inicial e continuada para a diversidade étnica, voltado para as especificidades dos povos indígenas e com potencial para incluir com primazia a formação étnico-racial, de modo a contribuir brilhantemente para a transversalidade e efetividade do currículo para a eficaz implementação das legislações sobre ensino da África e afrobrasileiros.

3.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E ORIENTAÇÕES DO MEC, BNCC E PNE E A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

A Lei 10.639/03, ao alterar a LDB (Lei 9.394/96), inseriu o Art. 26-A, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todas as etapas da educação básica (Brasil, 2003). Esse dispositivo legal foi reforçado pela BNCC (2018), que incorporou a temática étnico-racial como parte integrante das Competências Gerais 4 e 5, as quais destacam a valorização da diversidade cultural e o enfrentamento ao preconceito (Brasil, 2018). As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial e continuada de professores apresentam princípios que norteiam a formação docente no Brasil.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), em sua Meta 16, prevê a "formação continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais" (Brasil, 2014). Porém, uma análise do Plano Estadual de Educação de Roraima (PEE-RR 2015-2025) mostra que as estratégias para cumprir essa meta são genéricas, sem estabelecer prazos, indicadores ou recursos específicos.

A LDB, em seu Art. 79-B (incluído pela Lei n.º 10.639/03), determina que os conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira devem ser ministrados "no âmbito de todo o currículo escolar" (Brasil, 2003). No entanto, como revela a pesquisa de Nascimento (2023), em escolas de Boa Vista, esses conteúdos estão concentrados principalmente nas disciplinas de História e Artes, sem a necessária transversalidade.

Esse reducionismo contraria o que propõe a BNCC, que enfatiza a abordagem interdisciplinar da diversidade cultural em todas as áreas do conhecimento (Brasil, 2018). Importante destacar que isso revela um entendimento distorcido de que a educação antirracista se limita a um número reduzido de disciplinas, sem levar em consideração a necessidade de envolvimento de todos para se vislumbrar uma sociedade que não hierarquiza pessoas pelo tom da pele.

O PNE estabelece, em sua Estratégia 16.5, a necessidade de "produção e distribuição de materiais didáticos" sobre relações étnico-raciais (Brasil, 2014). É importante a aquisição de livros paradidáticos que retratem sobre as relações étnico raciais, para que sirvam de inspiração para os estudantes.

A LDB também determina, em seu Art. 67, que os sistemas de ensino devem promover a "formação inicial e continuada" de professores para atender às diversidades culturais (Brasil, 1996). Contudo, segundo Gomes (2022), a formação oferecida

pelo CEFORR segue metodologias inclusivas e ativas, que permite ampliar com eficiência as especificidades regionais de Roraima, como a presença forte de comunidades ribeirinhas na região do Baixo Rio Branco.

Essa defasagem ainda existente em relação à formação específica e transversal sobre uma escola antirracista, causa preocupação, porque o estado possui uma parcela significativa de população negra autodeclarada (IBGE (3022), que necessita se reconhecer e conhecer suas histórias a partir de um olhar decolonial, cujas histórias e culturas são pouco exploradas nos currículos de formação docente.

Nesse sentido, Pinheiro (2023, p. 147-148) nos lembra que:

Mais que uma opção, deve ser um compromisso histórico, um dever da escola, ser antirracista. A escola e, por sua vez, a professora e o professor precisam pautar a equidade racial em toda sua estrutura: no corpo profissional, principalmente na ocupação de espaços de poder escolares; na construção curricular, pautando os conhecimentos ancestrais africanos e indígenas fora de um lugar de estereotipagem e de rebaixamento; representar graficamente as pessoas negras e indígenas na estética da escola a partir de um lugar de posituação; fomentar a leitura da literatura negra e indígena nas proposições didáticas escolares; organizar na escola programas de formação de professores/as a partir da óptica do letramento racial.

A BNCC prevê, no âmbito da Competência Geral 9, o desenvolvimento da empatia e do diálogo em contextos de diversidade (Brasil, 2018).

Em síntese, embora a LDB, a BNCC e o PNE forneçam um sólido marco legal para a implementação da Lei 10.639/03, sua articulação com as políticas de formação docente em Roraima ainda requer uma atenção especial e pactuação dos entes federados, inclusive com aporte financeiro para aquisição de recursos pedagógicos, formação continuada, entres outros.

Nesse caso, ressaltam a importância sobre a formação continuada e inclusão no currículo garantindo a transversalidade da temática étnico-racial; capacitar formadores com base nas diretrizes da BNCC e do PNE; produzir materiais didáticos contextualizados para a realidade local. Sem essas medidas, como alerta Munanga (2023), o poder institucional continuará reproduzindo uma educação que, na prática, nega a diversidade cultural que deveria celebrar.

3.3 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE ANTIRRACISTA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 13.005/2014, também destaca a necessidade de uma formação de professores voltada para a diversidade étnico-racial. Assim, a legislação serve como parâmetro norteador para a efetividade de medidas que incluam a temática de modo contínuo e transversal. A implementação da Lei 10.639/03 em Roraima, ao longo dessas duas décadas de vigência, ainda enfrenta obstáculos estruturais que demandam ações urgentes.

A resistência institucional emerge como outro entrave significativo. Como aponta Nascimento (2023), em entrevistas com 50 gestores escolares de Roraima, 62% consideraram a Lei n.º 10.639/03 "secundária", frente a outras demandas curriculares. Essa percepção reflete-se no PROPPIC do CEFORR (2023), que, embora mencione a diversidade como princípio, esbarra na aquisição de recursos específicos para uma formação mais robusta para implementação da lei. O estudo de caso realizado por Andrade (2022) evidenciou que 85% das aulas observadas tratavam da cultura afro-brasileira de forma superficial, limitando-se a abordagens folclóricas no mês de novembro.

A carência de materiais didáticos contextualizados configura-se como um terceiro desafio crítico. Conforme o Inventário de Recursos Pedagógicos da SEED (2023), as escolas estaduais dispõem, em média, de apenas 2,3% de livros por unidade sobre história da África, sendo a maioria publicada antes de 2010, ou seja, está bastante desatualizado.

A dissertação de Monte (2024) analisa criticamente a invisibilização do protagonismo negro nos livros didáticos de História, evidenciando que, mesmo após a promulgação da Lei n.º 10.639/2003, persistem representações superficiais e eurocentradas do negro, reforçando processos de colonialidade e apagamento histórico.

Os livros de História corroboram, em sua maioria, a superficialidade [...] visto que não contemplam a diversidade étnico-racial, sua história e relevância. Há pouca discussão sobre a grande resistência negra à essa exploração, limitando-se a citar os quilombos como amparo para fugas e apresentar Zumbi mais como uma figura folclorizada do que como sujeito histórico importante para o processo de luta e resistência negra à escravidão. [...] o que evidencia a falta de protagonismo dos movimentos sociais negros, disseminando desigualdades e reforçando o apagamento do movimento negro (Monte, 2024, p. 45).

Portanto o livro didático ainda é utilizado como ferramenta de manutenção da colonialidade de pensamentos, história e poder hegemônico da branquitude. Ele reproduz ideologias impostas pela lógica mercadológica do sistema capitalista, inviabilizando, na prática, a narrativa do povo negro, o ensino da história e cultura dos povos afros descendentes e africanos a partir de uma narrativa decolonial, contada pelos próprios sujeitos e seus descendentes.

A descontinuidade das políticas públicas representa um obstáculo. Como demonstra a tese de Costa (2023), Roraima já teve vários secretários de educação desde 2015, o que resultou em mudanças frequentes nas prioridades formativas. Essa instabilidade afeta diretamente o Programa de Formação em Educação Étnico-Racial, que requer continuidade para enriquecer o currículo e contemplar a diversidade escolar em regime de parcerias. Quando implementado de forma consistente, esse programa causa impacto positivo e contribui para a consolidação da política educacional voltada à educação das relações étnico-raciais (Brasil, 2014, Meta 16).

Diante desse cenário de oferta tímida de cursos de formação continuada sobre as relações raciais, torna-se necessário uma junção entre universidades, SEED e CEFORR para a oferta de formações específicas sobre a temática abordada, que tenha, como sugere Munanga (2023), a finalidade de: Elaborar diretrizes curriculares específicas para a formação docente em relações raciais; produzir materiais didáticos sobre história local de remanescentes quilombola e afro-roraimense; capacitar formadores em parceria com universidades e movimentos sociais.

A articulação com as comunidades tradicionais surge como eixo estratégico. O estudo de Andrade (2023) sobre o Magistério Yarapiari demonstra que a participação direta de lideranças indígenas na formação docente resultou em um currículo 87% mais contextualizado.

Esse modelo poderia ser adaptado para atender os remanescentes quilombolas que vivem em Boa Vista-RR, por meio da criação de um curso específico voltado aos professores da rede estadual de ensino – proposta sugerida por representantes do Instituto Quilombola de Direitos e Defesa Social de Roraima, em diálogo com o MNU, após uma roda de conversa realizada em 2023 para discutir questões relacionadas aos direitos dos remanescentes quilombolas (Almeida, 2023).

Vale lembrar que, embora não existam quilombos formalmente catalogados em Roraima, há remanescentes quilombolas em processo ativo de organização, segundo afirma (Almeida, 2023, n.p):

O Instituto Quilombola de Direitos e Defesa Social de Roraima consiste em uma estratégia adotada por Manuel Pereira para fortalecer a luta de negros e negras, especialmente dos quilombolas e seus descendentes. Criada, em 2022, a organização encontra-se em processo de regularização, sua sede se localiza na comunidade do Bomja, no Nova Cidade. Manuel Pereira presidente da organização acredita que apenas a união das pessoas e das organizações pode transformar a realidade.

A produção de conhecimento local sobre a presença negra em Roraima configura uma necessidade de organização e atuação para garantir a política de inclusão de maneira contundente e eficiente por meio do ensino da história da África e afrobrasileiros.

Por fim, a institucionalização de políticas permanentes aparece como condição indispensável para superar a descontinuidade histórica em relação à história da África e afrobrasileiros. Nesse sentido, a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar quilombola (PNEERQ), vem para cumprir esse papel importante, envolvendo os entes federados e secretarias estaduais e municipais de educação, em um esforço pactuado para a real efetividade da Lei n.º 10.639/03.

Os desafios para a plena implementação dessa Lei em Roraima são complexos, porém tangíveis. Como demonstram experiências em outros estados, a combinação de vontade política, articulação institucional e participação comunitária pode transformar o estado em uma referência nacional de educação antirracista.

Para tanto, conforme sintetiza Gomes (2023), é essencial superar a lógica de ações pontuais e construir um projeto político-pedagógico antirracista estruturante, que permeie todas as dimensões da formação docente no estado.

Enfim, os desafios enfrentados pelos professores para implementar uma educação antirracista nas escolas de Roraima evidenciam questões estruturais, culturais e institucionais que impactam a eficácia dessas iniciativas.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Para alcançar o objetivo de compreender as perspectivas e os desafios relacionados à inclusão da temática afro-brasileira no currículo escolar, com base nas formações continuadas ofertadas pelo Centro de Formação de Professores de Roraima (CEFORR), adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa, com ênfase na pesquisa-ação.

A pesquisa qualitativa foi escolhida por sua adequação à investigação de significados, percepções e práticas, especialmente quando se busca compreender, em profundidade, como os sujeitos interpretam suas vivências. De acordo com Severino (2016), essa abordagem permite uma análise interpretativa da realidade a partir do ponto de vista dos participantes, considerando os contextos subjetivos, históricos e culturais que influenciam o objeto de estudo.

Assim, optou-se por um percurso metodológico que possibilitasse captar, de forma densa e contextualizada, as experiências dos professores que participaram das formações continuadas promovidas pelo CEFORR em parceria com a Universidade Federal de Roraima (UFRR) e a pesquisadora. Essa estratégia visou compreender como esses docentes percebem e aplicam a temática afro-brasileira em suas práticas pedagógicas, além de identificar barreiras e possibilidades para a efetivação da Lei n.º 10.639/2003.

A pesquisa-ação foi a metodologia utilizada nesta investigação, por tratar-se de um método participativo que promove a produção de conhecimento por meio da interação direta entre pesquisador (a) e participantes, com o objetivo de transformação da realidade investigada. No contexto desta pesquisa, a metodologia mostrou-se pertinente, pois além de proporcionar a compreensão das práticas docentes, contribuiu para a formação continuada dos professores e para o fortalecimento de uma abordagem antirracista no ambiente escolar.

Conforme Thiollent (2011), a pesquisa-ação é uma forma de investigação social de base empírica, desenvolvida em associação direta com uma ação coletiva, na qual os sujeitos envolvidos participam de todas as etapas da pesquisa. Essa abordagem rompe com a separação tradicional entre pesquisador e pesquisado, valorizando o conhecimento local e promovendo relações horizontais.

Complementando essa visão, Barbier (2002) afirma que a pesquisa-ação alia o rigor científico ao engajamento ético, com foco na transformação de práticas sociais e

educativas. No caso desta pesquisa, voltada à formação para as relações étnico-raciais, essa metodologia possibilitou espaços formativos reflexivos, nos quais o racismo estrutural pode ser discutido e enfrentado de forma crítica e colaborativa.

A aplicação da pesquisa-ação exigiu a combinação de diferentes técnicas e estratégias de coleta e análise de dados, todas orientadas pela participação ativa dos docentes no processo investigativo. As etapas incluíram:

- Diagnóstico inicial: levantamento sobre o contexto educacional das escolas participantes, com foco na realidade das relações étnico-raciais;
- Identificação de demandas: aplicação de questionários, entrevistas e rodas de conversa com professores para mapear dificuldades e necessidades formativas;
- Análise documental: documentos curriculares e políticas educacionais voltadas às questões étnico-raciais.

Essas análises incluíram os materiais utilizados nas formações do CEFORR, permitindo identificar como a temática afro-brasileira é trabalhada nos espaços de formação e como os educadores são orientados a incluir esse conteúdo nos currículos escolares.

Adicionalmente, foi realizada uma revisão bibliográfica e documental, com o objetivo de aprofundar o entendimento teórico sobre a formação continuada voltada às relações étnico-raciais. Para isso, foram consultadas bases de dados como SciELO, CAPES, biblioteca da UFRR, além de livros, dissertações e artigos de autores como Nascimento (1978), Silva (2011), Gomes (2023) e Freire (1993), que fundamentaram a discussão sobre educação e relações étnico-raciais.

De acordo com Severino (2016), a análise documental e bibliográfica é essencial para a sustentação teórica de pesquisas dessa natureza, permitindo ampliar o diálogo entre os dados empíricos e os referenciais acadêmicos. Em relação ao campo de pesquisa e os sujeitos, salientamos que a pesquisa foi realizada em duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Boa Vista, capital de Roraima.

Ambas são instituições de ensino militarizadas: Escola Militarizada Conceição da Costa e Silva, que conta com 75 docentes, dos quais 59 são titulares e 16 são auxiliares; e Escola Militarizada Senador Hélio Campos, que possui 46 professores, sendo 35 titulares e 11 auxiliares.

Para fins de identificação e organização da análise, neste estudo as instituições participantes serão referidas da seguinte forma: a Escola Militarizada Conceição da

Costa e Silva, que conta com 75 docentes, sendo 59 titulares e 16 auxiliares, será denominada Grupo Conceição; e a Escola Militarizada Senador Hélio Campos será denominada Grupo Hélio Campos. Essa nomenclatura tem como objetivo facilitar a apresentação e a discussão dos dados, assegurando clareza e coerência textual.

As oficinas de formação continuada foram realizadas nos meses de outubro e novembro de 2024, sob a coordenação do Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR), vinculado à Secretaria de Estado da Educação e Desportos de Roraima (SEED/RR). As declarações de participação foram expedidas pelo próprio CEFORR, por meio da Gerência de Formação em Áreas do Conhecimento, Contextualização e Interdisciplinaridade (GFACCI).

A coordenação administrativa do curso ficou a cargo de Hstéffany Pereira Muniz Araújo (GFACCI), e a execução contou com a parceria da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e da Universidade Estadual de Roraima (UERR). As professoras Mariana Cunha Pereira (UFRR) e Antonia Pedrosa Vieira (UERR) atuaram como coordenadoras e formadoras parceiras, responsáveis pela concepção e mediação pedagógica das atividades. O Prof. Ms. Alfredo Rolins / Historiador / UFRR atuou como formador neste processo das oficinas.

O principal objetivo da formação foi proporcionar aos professores da rede estadual de ensino reflexões e conhecimentos sobre a História da África e da Cultura Afro-brasileira (Roraima, 2024), favorecendo a inserção efetiva desses conteúdos nos currículos da Educação Básica, em conformidade com a Lei n.º 10.639/03, complementada pela Lei n.º 11.645/08.

Entre os objetivos específicos, destacaram-se:

- Apresentar as características e especificidades do continente africano, situando a discussão em uma perspectiva geopolítica;
- Reconhecer e problematizar as contribuições africanas e afro-brasileiras para a formação política, econômica e cultural do Brasil;
- Discutir o tráfico atlântico e a diáspora africana, seus impactos e legados;
- Refletir sobre as desigualdades raciais e o racismo estrutural na sociedade brasileira.

As oficinas foram estruturadas em encontros de três horas de duração, realizados em horários acessíveis aos docentes. A metodologia baseou-se na aprendizagem

dialógica e participativa, articulando momentos de leitura, análise de materiais didáticos, interpretação de letras musicais e síntese coletiva.

Cada oficina foi organizada em quatro momentos: (1) apresentação das formadoras e acolhimento dos cursistas; (2) atividade diagnóstica sobre conhecimentos prévios e expectativas em relação ao tema; (3) exibição e análise do ‘mapa animado da África’, com explicações sobre as cinco regiões do continente – Austral, Norte, Central, Ocidental e Oriental – e (4) interpretação da música “Mama África”, de Chico César, como recurso pedagógico para abordar o tráfico atlântico e a diáspora africana.

As discussões foram complementadas com o uso do material didático “Mapas Animados para Estudar História da África”, que estimula o uso de mídias digitais como ferramenta de ensino e de valorização da cultura afro-brasileira.

A proposta formativa, teoricamente, dialoga com o pensamento de Enrique Dussel (1993), que denuncia o ‘encobrimento do outro’ como um processo histórico e epistemológico que sustentou a modernidade ocidental a partir da negação das identidades e saberes dos povos colonizados.

Para Dussel, reconhecer o “outro” – o indígena, o africano, o latino-americano – é um ato ético e político de libertação, que exige a descolonização do conhecimento. Nesse sentido, as oficinas realizadas pelo CEFORR podem ser compreendidas como práticas de resistência epistemológica, pois buscaram romper com o silenciamento imposto às histórias africanas e afro-brasileiras, promovendo o reconhecimento das identidades plurais que compõem o contexto educacional de Roraima.

A perspectiva de Nilma Lino Gomes (2022) complementa esse olhar ao afirmar que a formação continuada de professores deve constituir-se como um processo emancipatório e crítico, que permita aos educadores compreenderem e enfrentar o racismo estrutural presente nas instituições escolares.

Para a autora, a efetivação de uma educação antirracista depende de políticas formativas que articulem a prática pedagógica à construção de uma consciência histórica e coletiva sobre as desigualdades raciais (Gomes, 2022). Assim, a experiência das oficinas desenvolvidas pelo CEFORR, em parceria com a UFRR e a UERR, evidencia uma ação formativa comprometida com a diversidade e respeitando a etnicidade e fortalecendo uma educação antirracista nas escolas.

Dessa forma, o projeto formativo consolidou-se como uma prática de descolonização curricular e pedagógica, promovendo a reflexão sobre a presença africana e afro-brasileira na história e na cultura nacional. Ao articular os referenciais de Dussel

(1993) e Gomes (2022), as oficinas reafirmam o papel da formação continuada como espaço de transformação ética, social e epistemológica, essencial para a construção de uma escola democrática, plural e antirracista.

No decorrer das oficinas, foi aplicado um questionário *online* via *Google Forms*, para todos os participantes das duas oficinas, perfazendo um total de 31 respostas, somando as duas oficinas. Posteriormente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professores selecionados por adesão voluntária.

Seguimos os seguintes critérios de inclusão para os participantes da pesquisa: i - Ser docente da Educação Básica; ii - Estar vinculado à rede estadual de ensino de Roraima; iii - Atuar em escolas da capital, Boa Vista; iv- Ter participado das oficinas sobre a temática étnico-racial ofertadas pelo CEFORR.

Foram excluídos da pesquisa os docentes que não atendiam a esses critérios citados anteriormente. A coleta de dados foi dividida em duas fases principais: Questionários diagnósticos, aplicados de forma *online*, com questões fechadas e abertas sobre a temática da formação continuada; e Entrevistas semiestruturadas, que permitiram aprofundar a análise sobre as percepções dos docentes, os desafios enfrentados na implementação da temática afro-brasileira e os efeitos da formação sobre a prática pedagógica.

Thiollent (2022) ressalta que, na pesquisa-ação, os questionários não devem ser considerados instrumentos isolados. O valor da análise reside não apenas nos números, mas na capacidade de gerar interpretações com conteúdo social e argumentativo.

A partir dos dados coletados, buscou-se compreender como os professores estão incorporando a temática afro-brasileira ao currículo escolar, quais estratégias estão sendo utilizadas e quais são os entraves para a efetiva aplicação das diretrizes da Lei n.º 10.639/2003.

A pesquisa se inseriu no contexto do projeto “A África que a gente não vê em sala de aula”, desenvolvido pelo CEFORR, em parceria com a UFRR. Esse projeto tem como propósito apoiar a implementação da Lei n.º 10.639/2003, promovendo formações que contribuam para uma escola mais inclusiva, crítica e comprometida com a equidade racial.

As oficinas foram cuidadosamente planejadas para que o corpo docente tivesse a oportunidade de vivenciar práticas pedagógicas que desafiavam as normas tradicionais de ensino. A partir de uma metodologia ativa e participativa, os professores

foram convidados a refletir sobre suas próprias histórias e identidades, conectando-as à história da África e aos processos de resistência ao longo da diáspora africana.

Ademais, as atividades buscaram proporcionar uma vivência cultural direta, sugerindo a inclusão de práticas artísticas, como música, dança, teatro e artes visuais, que são expressões importantes da cultura afro-brasileira.

Dessa forma, o projeto "A África que não se vê em sala de aula" não só procurou fomentar o debate sobre as ausências históricas nos currículos escolares, mas também ofereceu uma proposta concreta para a inserção da história africana nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar, alinhada aos ideais de Paulo Freire sobre educação libertadora e transformadora.

Com isso, o projeto trouxe uma nova perspectiva para a educação, na qual a construção de uma identidade afrocentrada, como defendida por Molefe Asante (2016), e a valorização da cultura africana e afrobrasileira se tornam ferramentas de resistência contra as narrativas coloniais que ainda predominam na formação dos sujeitos no Brasil.

5 PERCEPÇÕES E DESAFIOS DA INCLUSÃO DAS TEMÁTICAS ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA UMA ESCOLA ANTIRRACISTA

“Um povo sela sua libertação na medida em que reconquista sua palavra”.
(Paulo Freire, 2018)

A pesquisa intitulada: “Perspectivas e desafios da formação de professores em Roraima para a efetividade da Lei 10.639/03” foi desenvolvida com o propósito de compreender de que modo as ações formativas podem contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas voltadas à educação antirracista e à valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana no contexto escolar.

Dessa maneira, a investigação buscou identificar as percepções, desafios e estratégias dos docentes no processo de implementação da referida Lei, que torna obrigatório o ensino de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira nos currículos da Educação Básica.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário eletrônico aplicado via *Google Forms*, entre os meses de outubro e novembro de 2024, e contou com 31 respostas válidas de professores da rede estadual de ensino. Dentre os participantes, quatro docentes manifestaram interesse em participar da segunda etapa da pesquisa, que consistiu em entrevistas semiestruturadas após a participação em oficinas formativas. A seleção dessa amostra foi feita com base na disponibilidade e no interesse pessoal dos professores, considerando também a diversidade das áreas de atuação e das escolas envolvidas.

Os docentes participantes pertenciam a duas instituições de ensino: Escola Estadual Militarizada Senador Hélio Campos e Escola Estadual Militarizada Conceição da Costa e Silva. Na Escola Senador, que possui um corpo docente de 35 professores, 2 docentes se dispuseram a participar das entrevistas – 1 pessoa licenciada em Letras e 1 pessoa de Sociologia. Já na Escola Conceição, que conta com 59 docentes, também 2 profissionais docentes aceitaram participar – ambas formadas Pedagogia com atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, a amostra final da pesquisa foi composta por 4 participantes, sendo 2 pedagogas, 1 pessoa de Língua Portuguesa e 1 pessoa de Sociologia.

As oficinas sobre a História da África e Cultura Afro-brasileira foram realizadas como parte integrante do processo formativo e investigativo, sob coordenação do

Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR), vinculado à Secretaria de Estado da Educação e Desportos (SEED/RR). O projeto contou com a parceria da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e da Universidade Estadual de Roraima (UERR).

As atividades foram conduzidas pelas professoras Mariana Cunha Pereira (UFRR), Antônia Pedrosa Vieira (UERR), Hstéffany Pereira Muniz Araújo (CEFORR) e pelo professor Alfredo Rolins, todos com ampla experiência docente e atuação em projetos voltados à educação das relações étnico-raciais.

A professora Dra. Mariana Cunha Pereira, antropóloga e docente da UFRR há mais de 20 anos, ministra disciplinas voltadas à História da África e foi uma das idealizadoras do projeto de formação continuada. A professora Antonia Pedrosa Vieira, docente da Educação Básica e integrante do Movimento Negro Unificado (MNU), atua há mais de 20 anos como docente, é militante nas áreas de igualdade racial e de gênero. O professor Alfredo Rolins, formado em História e docente da rede estadual há mais de duas décadas, participou como formador nas oficinas, contribuindo com discussões sobre memória, identidade e patrimônio afro-brasileiro. Já Hstéffany Muniz, historiadora e formadora vinculada ao CEFORR, coordenou a execução pedagógica das atividades e o acompanhamento dos participantes.

As oficinas foram realizadas nos encontros pedagógicos, com duração de três horas, em horários acessíveis aos docentes, com base em metodologias ativas que combinaram leitura, exibição de vídeos, análise de músicas e mapas, e momentos de diálogo coletivo. Foram abordados temas como o tráfico atlântico, a diáspora africana, a geopolítica do continente africano e as contribuições africanas e afro-brasileiras para a formação da sociedade brasileira.

Ao analisar o processo formativo, observa-se que a participação dos docentes nas oficinas e entrevistas evidenciou avanços e desafios para a efetivação da Lei n.º 10.639/03. Por um lado, os professores reconheceram a relevância do tema e demonstraram interesse em aprofundar os conhecimentos sobre a História da África e da cultura afro-brasileira; por outro, apontaram a falta de tempo, sobrecarga de trabalho e ausência de políticas institucionais contínuas como entraves para a consolidação de uma prática pedagógica antirracista.

A partir das contribuições teóricas de Nilma Lino Gomes (2022), entende-se que a formação continuada precisa ser concebida como um processo político e

emancipatório, capaz de promover o diálogo intercultural de desafiar o racismo estrutural ainda presente na escola.

Em consonância, o pensamento de Enrique Dussel (1993) sobre o 'encobrimento do outro' permite compreender que a superação das desigualdades raciais na educação depende de uma ruptura com os paradigmas eurocêntricos que invisibilizam as vozes e saberes afro-brasileiros e indígenas.

Nesse sentido, as oficinas desenvolvidas no âmbito do CEFORR configuraram-se como experiências de descolonização do conhecimento, promovendo espaços de escuta, reflexão e reconstrução de práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade.

Os instrumentos utilizados, permitiram análises qualitativas das falas dos professores, que revelaram nuances subjetivas e experiências pessoais, e tabulação de dados dos questionários, que ofereceram uma visão estatística sobre a relevância do tema, a eficácia das formações e os principais obstáculos enfrentados. A integração dessas duas perspectivas enriquece a compreensão do problema, destacando tanto as particularidades individuais quanto as tendências gerais.

A metodologia adotada seguiu um delineamento descritivo e exploratório, com as entrevistas sendo transcritas e analisadas por meio de categorização temática, enquanto os questionários foram processados com ferramentas de análise de dados para gerar porcentagens e gráficos comparativos. Esse arranjo metodológico foi essencial para capturar a complexidade do tema, que envolve desde questões pedagógicas e curriculares até aspectos culturais e estruturais.

A organização deste capítulo reflete essa abordagem, dividindo-se em eixos temáticos que emergiram dos próprios dados, como a relevância da temática étnico-racial, a avaliação das formações continuadas, os desafios de implementação no currículo e as estratégias para desconstrução de preconceitos. Cada um desses eixos passou a ser discutido à luz das referências teóricas, como a afrocentricidade proposta por Asante (2016), que fundamentam a necessidade de uma educação antirracista e decolonial.

Logo, a apresentação dos resultados foi feita de forma integrada, intercalando trechos das entrevistas com dados quantitativos dos questionários, sempre que possível. Essa opção busca evitar dicotomias entre qualitativo e quantitativo, privilegiando uma narrativa coesa que mostre como as percepções individuais dialogam com as tendências coletivas.

Outrossim, tabelas e gráficos foram utilizados para sintetizar informações-chave, como o perfil dos participantes e as avaliações sobre as formações, facilitando a visualização dos padrões identificados.

Por fim, a discussão teórica seguiu entrelaçada com os resultados, destacando convergências e divergências em relação às obras de Nascimento (2013), Ratts (2006) e Asante (2020), que embasam a crítica ao eurocentrismo e a defesa de uma pedagogia antirracista. Essa estrutura visa propiciar não apenas a apresentação dos dados, mas também sua contextualização no debate acadêmico e político sobre educação e relações étnico-raciais no Brasil.

5.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

O perfil dos participantes desta pesquisa revela características importantes sobre os professores que responderam aos questionários e participaram das entrevistas. Os dados coletados mostram uma diversidade de experiências e percepções em relação à temática étnico-racial na educação. A análise desse perfil é fundamental para contextualizar os resultados e compreender as diferentes perspectivas apresentadas ao longo da pesquisa.

O Quadro 2 apresenta o perfil dos professores entrevistados, contemplando informações como formação acadêmica, tempo de atuação na docência e como eles se declaram para compreender o contexto profissional dos participantes da pesquisa.

Quadro 2 – Perfil dos Professores Entrevistados

| Professor (a) | Formação | Tempo de Atuação | Autodeclaração Étnico-Racial |
|----------------------|-------------------------------|-------------------------|---|
| P1 | Pedagogia + Psicopedagogia | 30 anos | <i>"eu me identifico como negra"</i> |
| P2 | Pedagogia | 24 anos | <i>"Eu sou é preta, eu sou é negra"</i> |
| P3 | Letras + Filosofia (Mestrado) | 28 anos | <i>"Uma pessoa mulata"</i> |
| P4 | Letras | 2 anos | <i>"Eu me considero negra"</i> |

Fonte: Elaboração própria (2025).

O quadro acima destaca a formação e a trajetória profissional dos entrevistados, com tempos de atuação que variam entre 2 e 30 anos, indicando uma experiência consolidada no magistério. A autodeclaração étnico-racial é um ponto relevante,

especialmente no caso do P2, que rejeita a categoria "parda" e afirmar sua identidade negra de forma política. Essa postura dialoga com a discussão de Nascimento (2009) sobre a afrocentricidade como ferramenta de ressignificação identitária, na qual a autoidentificação transcende classificações oficiais para afirmar uma pertença cultural e histórica.

Durante uma das entrevistas realizadas, o docente P3 utilizou o termo "mulato" ao narrar sua trajetória e se autodefinir racialmente. Tal escolha terminológica evidencia a forma como os marcadores identitários no contexto brasileiro são atravessados por construções sociais baseadas na miscigenação e em uma hierarquia cromática.

A utilização de designações intermediárias, como "moreno", "mulato" ou "mestiço", revela não apenas um distanciamento da identidade negra retinta, mas também o que Carneiro (2023) denomina como manifestação simbólica do racismo internalizado na autopercepção de sujeitos racializados, ou seja, lidos socialmente a partir da cor da pele, dos traços fenóticos, sendo caracterizados culturalmente como pessoas negras.

Conforme argumenta Carneiro (2023), embora a miscigenação seja frequentemente celebrada como característica distintiva da identidade nacional brasileira e indicativa de uma presumida harmonia racial, ela tem historicamente funcionado como um mecanismo de embranquecimento social. Esse processo se dá por meio da construção de uma hierarquia cromática, fundamentada na superioridade de determinados fenótipos e tonalidades de pele, em que o polo inferior é ocupado pelo negro retinto, enquanto o topo é representado pelo "branco da terra", sendo os indivíduos europeus, que por conta de sua pele e traços não racializados, usufruem dos privilégios de branquitude.

Nesse sistema de valores simbólicos, os indivíduos posicionados em tonalidades de cor da pele intermediárias tendem a ter o sentimento de serem mais favorecidos, por estarem mais próximos do ideal de branquitude, sendo que é uma situação mais imaginária que prática.

Carneiro (2023) também destaca que, em decorrência dessa lógica racializada, é comum que pessoas negras e miscigenadas adotem uma multiplicidade de classificações para se autodefinirem. Entre essas designações estão: "moreno claro, moreno escuro, moreno jambo, marrom bombom, mulato, mestiço, caboclo, mameluco, cafuzo", entre outras. Todas essas terminologias, contudo, são agregadas na categoria

estatística oficial de “pardo” (Carneiro, 2023). Nascimento (2021) argumenta que a ideologia racista possui raízes profundas na sociedade brasileira.

Para a autora, é essencial analisar uma série de comportamentos, hábitos e modos de agir presentes tanto no branco, enquanto agente do racismo, quanto no negro, enquanto paciente. Ela enfatiza que, especialmente para a população negra, torna-se imprescindível um trabalho de esclarecimento acerca do produto ideológico de quatro séculos de invisibilidade em uma sociedade na qual estiveram ativamente presentes em todos os níveis.

Segundo Nascimento (2021), o racismo constitui um sistema complexo que afeta ações e percepções de todos, e sua superação demanda a compreensão aprofundada de sua lógica e dos modos como moldou a estrutura social brasileira.

De acordo com as autoras, essas formas de autodefinição podem ser compreendidas como expressões de identidades fragmentadas pelo racismo, com o processo de branqueamento e o mito da democracia racial, pela exclusão social e pelo peso simbólico atribuído à negritude. Tais sujeitos, segundo Carneiro (2023, p. 53), “não sabem mais o que são, ou simplesmente não desejam ser o que não são”. Essa afirmação se justifica pelo processo de colonização realizado, que inculcava na mente dos sujeitos a desumanidade, as tentar esvaziá-los de suas memórias e histórias.

Dessa maneira, a autodeclaração como “mulato” deve ser interpretada a partir de um entendimento histórico e simbólico das dinâmicas de pertencimento racial no Brasil. Mais do que uma escolha meramente individual, essa autodefinição reflete estratégias de subjetivação impostas pelo racismo àqueles que possuem ascendência negra, particularmente quando suas identidades são atravessadas pela ideia de mestiçagem.

Outro ponto que nos chama à reflexão é o referente à formação continuada para as relações étnico-raciais. A educação, enquanto prática social e política, reflete e simultaneamente conforma as estruturas de poder de uma sociedade (Freire, 2018). No Brasil, a complexidade das relações étnico-raciais e a herança de um modelo educacional historicamente eurocêntrico impõem desafios expressivos à formação docente.

A realidade expressa pelo Professor P1, com mais de 30 anos de docência e autodeclarado negro, evidencia uma lacuna profunda: a dificuldade em associar, de forma consistente, as questões étnico-raciais ao currículo escolar, bem como o

desconforto e a falta de propriedade para abordar o tema, atribuídos à ausência de formação recorrente.

Para P1: *“Bem, eu vou começar aqui. Deveria ser mais explorado. Porque ainda é pouco, pouco explorado esse assunto. Tanto é tão pouco explorado que eu estou sentindo um pouco de dificuldade de falar sobre, de forma mais realista. E as formações que... Não, só tive aquela conversa que você teve aqui com os outros mestrandos. Aquela palestra que vocês tiveram aqui.”* E o professor entrevistado completa: *“A oficina que vocês tiveram aqui...”*

A fala de P1 reforça a importância da formação continuada e da educação afrocentrada, oferecendo um referencial teórico que ilumine caminhos para a superação de situações como a vivenciada pela docente.

Para Freire (2018), a formação permanente constitui um imperativo ético e pedagógico. Nessa visão, o ser humano, e por extensão o educador, é compreendido como um sujeito “inconcluso”, em constante processo de construção ou, nas palavras do próprio autor, de “estar sendo”. Tal concepção implica uma busca contínua e inquieta pelo conhecimento e pela reinvenção da prática docente, a busca pelo “ser mais”.

Conforme o autor ressalta,

Ensinar não é transferir conteúdos de sua cabeça para a cabeça dos alunos, mas criar a possibilidade para que os alunos, desenvolvendo sua curiosidade e tornando-a cada vez mais crítica, produzam o conhecimento em colaboração com os professores (Freire, 2018, p. 42).

Essa visão requer do professor tanto competência técnica – domínio do conteúdo – quanto competência política, indispensável para desvelar as implicações sociais e ideológicas do conhecimento (Freire, 2018). O educador não deve impor opções partidárias, mas manter clareza sobre suas próprias posições políticas e coerência entre discurso e prática.

Freire (2018) também alerta para o fenômeno da “opacificação da realidade”, mecanismo pelo qual as classes dominantes ocultam as causas estruturais das desigualdades. Nesse sentido, cabe ao educador “desopacificar” o mundo, ajudando o aluno a “pensar certo”, tendo compreensão do seu papel enquanto sujeito de todo o processo educacional e social que o envolve, compreendendo criticamente os objetos de estudo. Mesmo reconhecendo as limitações materiais da escola e as dificuldades salariais, o autor enfatiza que a luta por melhores condições e pela transformação social é parte integrante da prática educativa democrática.

Sua própria trajetória ilustra a importância dessa autocrítica: ao revisar edições anteriores de “Pedagogia do Oprimido”, Freire (2018) reconhece e corrige usos de linguagem machista, demonstrando que a formação é um processo contínuo de aprendizagem, inclusive sobre as ideologias que moldam a subjetividade docente.

A Contribuição Afrocêntrica de Molefi K. Asante, apresentada em sua obra de 2009, propõe a afrocentricidade como uma reorientação intelectual e psicológica dos africanos e da diáspora, de forma a centralizar a experiência africana e rejeitar os referenciais eurocêntricos. Elemento central dessa perspectiva é o conceito de agência, definido como a capacidade de mobilizar recursos culturais e psicológicos em prol da liberdade e da autodeterminação.

Segundo Asante (2020, p. 55), “A afrocentricidade não é apenas um posicionamento teórico, mas uma prática cotidiana que recoloca o africano como agente de sua própria história, afastando-o da periferia interpretativa criada pelo eurocentrismo”.

Ao analisar o modelo educacional brasileiro sob a visão de Asante (2020), evidencia-se seu caráter estruturalmente eurocêntrico, voltado à manutenção da hegemonia branca. Esse padrão se revela tanto na omissão da história e cultura afro-brasileira nos currículos quanto na distorção de fatos históricos, como o “branqueamento” da civilização egípcia e a exaltação do chamado “milagre grego” como única origem da filosofia ocidental. Tal apagamento configura o que o autor denomina epistemicídio.

Em contraposição, a Educação Quilombista ou afrocentrada propõe a transmissão de valores, crenças, costumes e conhecimentos africanos, garantindo a continuidade da cultura afro-brasileira (Asante, 2020). Essa proposta busca formar o “amefricano”, sujeito consciente de sua herança e capaz de resistir a padrões eugênicos e eurocêntricos, além de promover o refinamento léxico, substituindo termos e conceitos impregnados de preconceito, como “minorias” ou “primitivos”.

A realidade expressa pela docente P1, sobre a perspectiva de Freire (2018) e Asante (2020), nos afirma a urgência e necessidade de formação continuada que esteja e seja conectada com a realidade da comunidade escolar, de maneira a integrar e incluir no currículo a afrocentricidade, no intuito de compreender todo o contexto e os processos que envolvem a população negra brasileira.

A relevância e a ausência de formação aparecem no depoimento de P1: *“Deveria ser mais explorado. Porque ainda é pouco, pouco explorado esse assunto. Tanto é tão pouco explorado que eu estou sentindo um pouco de dificuldade de falar sobre, de forma mais realista. [...] Ao longo desses 30 anos, eu não me recordo de ter tido*

alguma palestra, alguma coisa recorrente desse assunto. [...] Tanto é que já me deixou um pouco desconfortável. Porque não saberia falar com propriedade”.

Pela ótica freiriana, a situação de P1 decorre da ausência de uma formação permanente que desenvolva a politicidade da prática educativa (Freire, 2018). A falta de oportunidades sistemáticas de debate e aprofundamento impede que o docente desenvolva a curiosidade crítica e a coerência entre discurso e ação.

Sob a perspectiva afrocêntrica, a trajetória de P1 evidencia os efeitos do eurocentrismo estrutural: a ausência de agência (Asante, 2009) para integrar saberes africanos ao currículo é o resultado de décadas de epistemicídio, que deseducaram gerações de professores, negros e brancos, sobre sua própria história e cultura.

A análise aponta para a urgência de uma formação continuada que seja, ao mesmo tempo, crítica, dialógica e afrocentrada. Inspirada em Freire (2018), essa formação deve: desenvolver a consciência crítica sobre o racismo estrutural; articular coerência política e pedagógica; fomentar metodologias problematizadoras; ensinar o ‘pensar certo’ a partir da realidade social e cultural dos alunos.

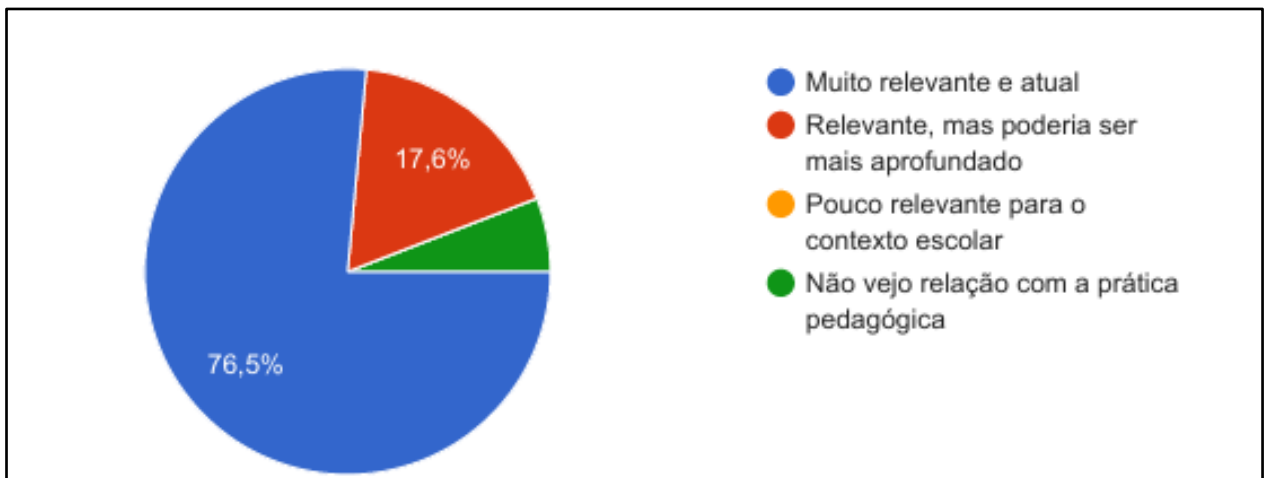
Do ponto de vista afrocêntrico, tomando por base Asante (2020), é necessário: centralizar a experiência africana e afro-brasileira como essência cultural; aplicar o refinamento léxico; fortalecer a agência de docentes e estudantes; desconstruir mitos eurocêntricos, como o ‘milagre grego’; criar instituições educativas inspiradas em tradições africanas.

O caso de P1 evidencia a persistência do eurocentrismo e a fragilidade das políticas de formação docente em Roraima, que não são deferentes do restante do Brasil. Uma educação realmente emancipadora requer que a formação continuada una a práxis crítica freiriana e o conteúdo transformador da afrocentricidade.

A Educação Quilombista, conforme Asante (2020), não se opõe à interculturalidade, mas a sustenta, pois só é possível interagir em igualdade quando a própria identidade cultural é plenamente reconhecida e valorizada. Formar professores capazes de ‘falar com propriedade’, sobre a história e cultura afro-brasileira é um passo decisivo para transformar o currículo e a sociedade.

A Figura 1 apresenta os resultados da avaliação realizada pelo grupo Conceição sobre o tema “África e Desigualdades Raciais”, evidenciando a percepção dos participantes em relação à compreensão e relevância do assunto abordado.

Figura 1 – Avaliação do Tema África e Desigualdades Raciais no Grupo Conceição



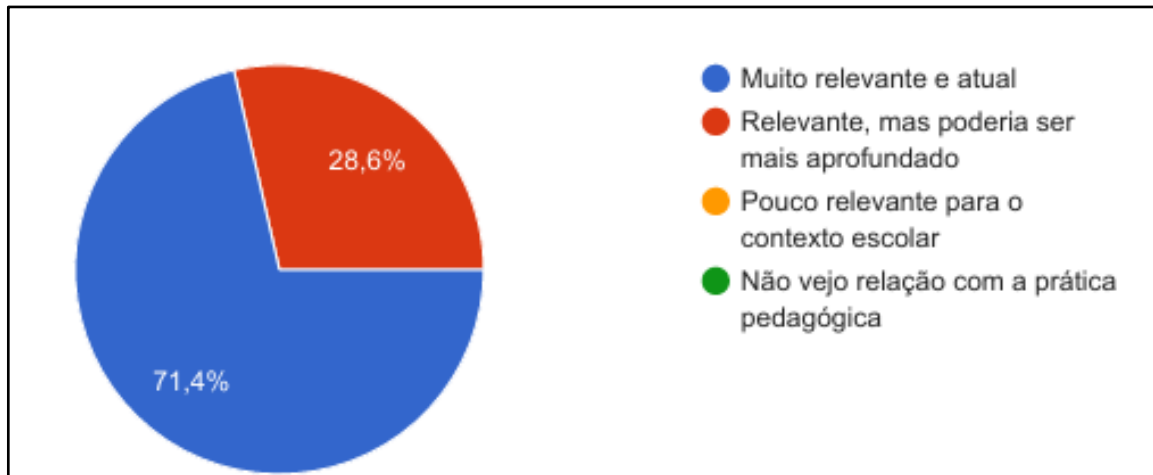
Fonte: Elaboração própria (2025).

Segundo Pereira (2015), é fundamental que o currículo escolar contemple uma abordagem histórica ampla, capaz de revelar tanto a trajetória da África quanto a história da colonização na América Latina. Essa inclusão possibilita compreender, de maneira crítica, os processos de ‘descobrimto’ e de colonialismo que marcaram o mundo, favorecendo a análise das conexões históricas, políticas e culturais que envolvem a diáspora africana e as populações afrodescendentes. Para a autora, o estudo da África e das contribuições afro-brasileiras é indispensável para a construção de uma consciência histórica que confronte as visões eurocêntricas e valorize a diversidade cultural.

Nessa perspectiva, os dados apresentados a seguir dialogam com as reflexões de Pereira (2015), pois revelam como os professores participantes do Grupo Hélio Campos percebem a temática “África e Desigualdades Raciais” no contexto escolar. A análise desses resultados permite compreender em que medida as concepções docentes refletem – ou ainda carecem – dessa abordagem crítica e decolonial proposta pela autora.

A Figura 2 exibe os resultados da avaliação conduzida pelo grupo Senador sobre o tema “África e Desigualdades Raciais”, permitindo identificar a visão e o nível de entendimento dos participantes sobre a temática.

Figura 2 – Avaliação do Tema África e Desigualdades Raciais no Grupo Senador



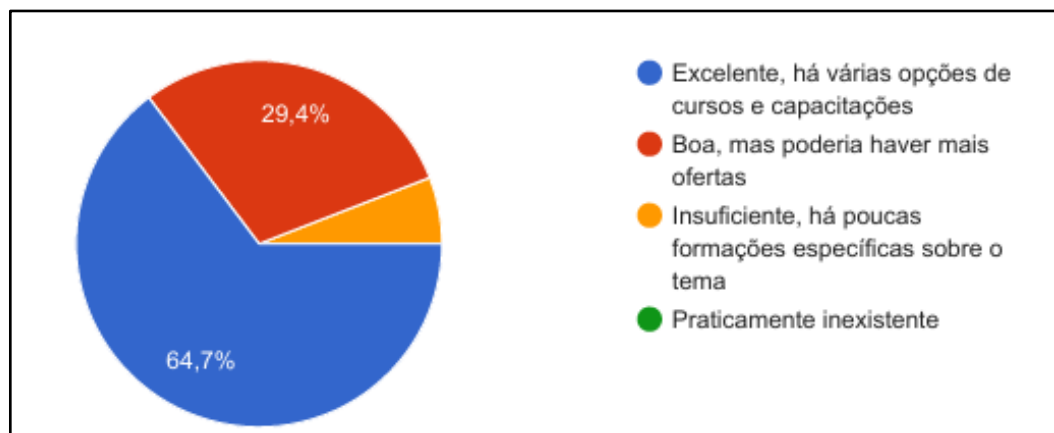
Fonte: Elaboração própria (2025).

As Figuras 1 e 2 demonstram que a maioria dos participantes considera o tema abordado na oficina como "Muito relevante e atual". Essa percepção é compartilhada por 76,5% dos respondentes no grupo Conceição e 71,4% no grupo Senador, reforçando a importância da discussão sobre África e desigualdades raciais no contexto escolar.

No entanto, vale destacar que uma parcela menor (17,6% em Conceição e 28,6% em Senador) avalia o tema como "Relevante, mas poderia ser mais aprofundado", indicando uma demanda por abordagens mais consistentes e críticas, viabilizadas por momentos de formação.

A Figura 3 apresenta a percepção do Grupo Conceição sobre as oportunidades de formação continuada disponíveis, destacando o acesso e a frequência com que tais oportunidades são oferecidas.

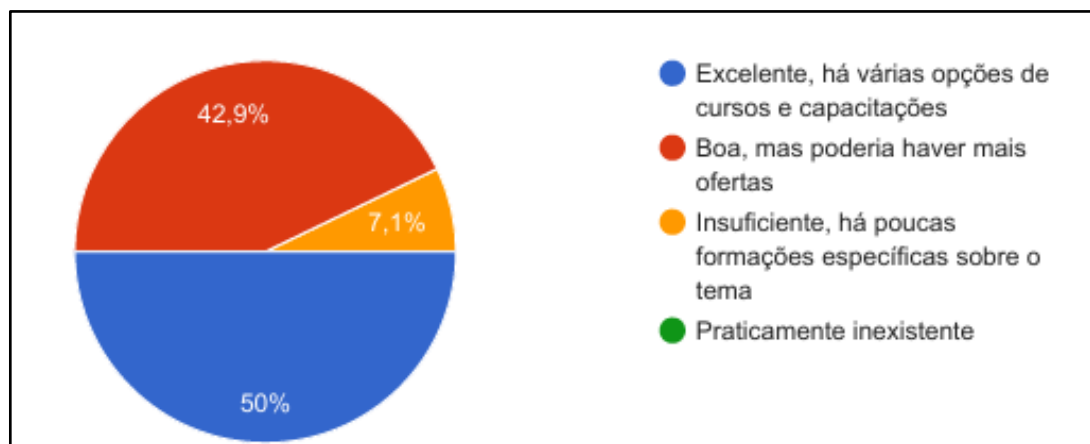
Figura 3 – Oportunidades de Formação Continuada no Grupo Conceição



Fonte: Elaboração própria (2025).

A Figura 4 mostra a avaliação do Grupo Senador a respeito das oportunidades de formação continuada, permitindo identificar o alcance e a relevância dessas iniciativas para o grupo.

Figura 4 – Oportunidades de Formação Continuada no Grupo Senador



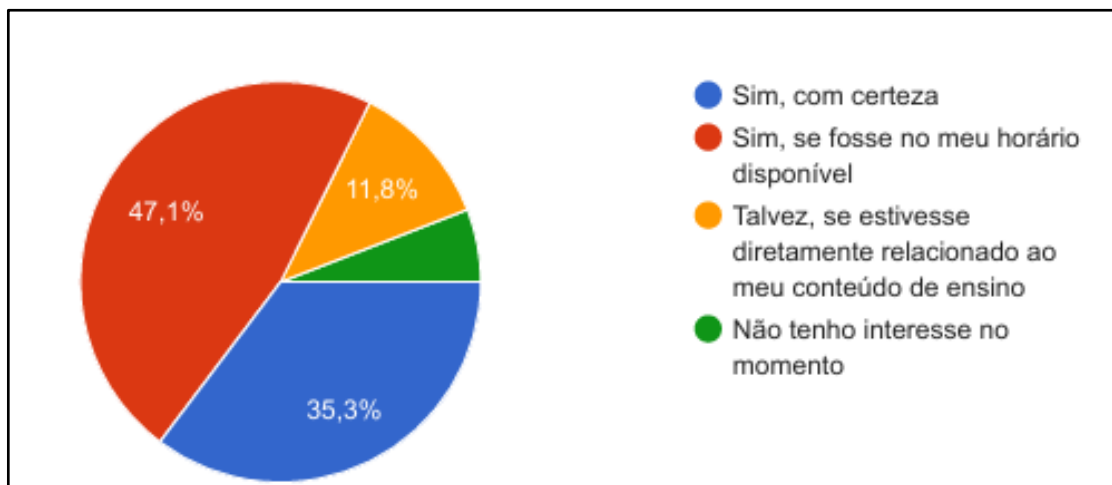
Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise das formações continuadas revela uma insatisfação significativa entre os professores. No grupo Conceição, 64,7% avaliam as oportunidades como "Insuficientes", enquanto no grupo Senador, 50% consideram que há lacunas. Esses dados são corroborados pelas falas dos entrevistados, como a de P1, que afirma nunca ter participado de formações específicas sobre o tema em seus 30 anos de carreira. Essa lacuna formativa é um obstáculo para a implementação efetiva de práticas

antirracistas nas escolas, conforme discutido por Asante (2016), ao criticar a descontinuidade das políticas educacionais.

A Figura 5 evidencia o nível de participação do Grupo Conceição em cursos voltados para a construção de uma escola antirracista, ressaltando o engajamento com a temática.

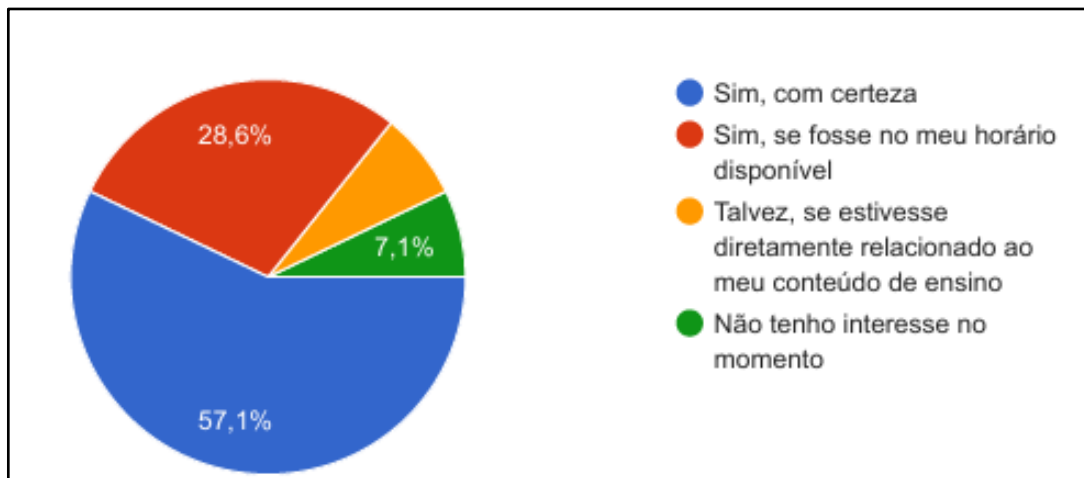
Figura 5 – Participação em Cursos sobre Escola Antirracista no Grupo Conceição



Fonte: Elaboração própria (2025).

A Figura 6 retrata a participação do Grupo Senador em cursos sobre escola antirracista, apontando o envolvimento dos integrantes nas formações relacionadas ao combate ao racismo no ambiente escolar.

Figura 6 – Participação em Cursos sobre Escola Antirracista no Grupo Senador



Fonte: Elaboração própria (2025).

O interesse em cursos sobre escola antirracista é alto, mas condicionado a fatores práticos, como a disponibilidade de horário. Enquanto 47,1% dos professores do grupo Conceição afirmam que participariam "com certeza", no grupo Senador, 57,1% condicionam sua participação ao ajuste de agenda. Essa disparidade pode refletir diferenças nas realidades locais ou na organização do trabalho docente.

5.2 RELEVÂNCIA DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA

Os dados coletados revelam um consenso entre professores e participantes dos questionários sobre a importância fundamental da temática étnico-racial no ambiente escolar, embora essa percepção não se traduza em práticas pedagógicas consistentes. A análise das entrevistas mostra que educadores com décadas de experiência, como P1 (30 anos de atuação), reconhecem a necessidade da abordagem, mas admitem desconforto e falta de preparo para trabalhar o tema, evidenciando uma lacuna formativa histórica.

Esse cenário reflete o que Nascimento (2009) denuncia ao discutir a afrocêntrica como paradigma necessário para reconstruir identidades e combater a invisibilização da cultura negra nos espaços educacionais. As falas dos professores revelam ainda a contradição entre o reconhecimento da importância do tema e a ausência de ações concretas.

Porém, quanto à consciência e à intenção de aprimorar a educação continuada e antirracista na Rede Estadual de Ensino de Roraima, a pesquisa destaca a importância da abordagem constante e do engajamento ativo dos profissionais da educação. A necessidade de ir além do discurso e partir para a prática é um ponto crucial.

Um dos participantes da pesquisa, identificado como P4, ressaltou a necessidade de uma transformação na forma como a diversidade é trabalhada. P4 afirma que: *"É importante abordar essas questões de forma constante, com a criação de mais projetos, oficinas e atividades práticas que deem voz às diversidades"*.

O objetivo é mudar a perspectiva, valorizando as conquistas e contribuições desses grupos, em vez de focar apenas em suas dificuldades. Para P4: *"é necessário trabalhar o pertencimento com base em uma história que também é bonita, que tem lutas, mas também muitas conquistas e contribuições"*. Essa abordagem visa construir uma identidade positiva e fortalecer a autoestima dos estudantes, promovendo o respeito e a valorização das diferenças de forma contínua e inspiradora.

Os dados quantitativos reforçam essa percepção qualitativa. As Figuras 1 e 2 (Avaliação do tema África e desigualdades raciais) mostram que 76,5% dos respondentes em Conceição e 71,4% em Senador consideram o assunto "muito relevante e atual", percentuais expressivos que contrastam com a realidade das escolas.

No entanto, quando analisamos as críticas apresentadas, percebemos que mesmo entre os que reconhecem a relevância, há uma demanda por aprofundamento, como indicam os 17,6% e 28,6% que consideram o tema "relevante, embora devesse ser mais aprofundado" nos respectivos grupos. Essa aparente contradição entre reconhecimento teórico e prática deficiente encontra eco em Ratts (2006), que analisa como as narrativas africanas e afro-brasileiras foram historicamente silenciadas no sistema educacional, criando uma dissociação entre a importância reconhecida e a implementação efetiva.

As entrevistas revelam três eixos principais de desafios na abordagem da temática. Primeiro, a carência de formação específica, exemplificada por P4, que nunca participou de capacitações sobre o assunto em sua trajetória profissional. Segundo, a fragmentação curricular criticada por P3, que aponta como o tema é tratado como conteúdo isolado em vez de eixo transversal, abordagem que Asante (2016) identifica como característica do paradigma educacional eurocêntrico.

Terceiro, as resistências culturais, identificadas por P2, que relata a persistência de discursos como *"devemos esquecer o passado"*, demonstrando como o racismo estrutural se manifesta na negação da discussão histórica.

Ademais, a percepção de relevância em relação à aplicabilidade do conteúdo foi apontada como um fator menos relevante, sendo para a participante a formação continuada e da educação antirracista em Roraima, possível pois para a participante a flexibilidade do sistema não é vista como o principal obstáculo. Um participante, identificado como P3, destacou que as maiores barreiras são de natureza psicológica e individual, e não estrutural.

P3 explicou: *"Eu não vejo tanta barreira. Quando eu digo que eu sei que é flexível, é. Agora, às vezes, são fatores, eu falo assim, psicológicos de cada professor. Fatores que envolvem muito alguns fenômenos, como, por exemplo, a individualidade"*.

Essa individualidade, segundo ele, se manifesta na forma como o professor escolhe e aplica seus métodos de ensino, muitas vezes limitando o conteúdo em vez de ampliá-lo. O participante expressou sua preocupação com a fragmentação do conteúdo, que restringe o aprendizado a um único contexto, ignorando a riqueza de outros olhares e abordagens.

Para P3, *"A individualidade do ser humano. O método, como ele vai aplicar. Ele não trabalha muito na questão de ampliação. O grande problema que eu imagino é que, às vezes, certos métodos fragmentam muito o conteúdo. Trabalha só para, às vezes, um único contexto. É esse o problema"*. Para o participante o desafio está na superação desses padrões individuais para que a educação antirracista possa ser implementada de forma mais abrangente e eficaz.

A análise das respostas aos questionários apresentados nas Figuras 3 e 4 (Oportunidades de formação continuada) mostram que 64,7% dos professores no grupo Conceição e 50% no grupo Senador avaliam as formações existentes como insuficientes ou com lacunas significativas, dados que apontam que as narrativas dos entrevistados refletem as percepções dos grupos, de forma geral.

Essa deficiência formativa tem consequências diretas na prática pedagógica, criando um círculo vicioso onde professores não se sentem preparados para abordar o tema, perpetuando assim sua marginalização curricular. Nascimento (2013) argumenta que essa situação só pode ser superada por meio de uma reestruturação epistemológica que coloque as matrizes africanas no centro do processo educativo, em vez de tratá-las como apêndice ou conteúdo complementar.

As Figuras 5 e 6 (Participação em cursos sobre escola antirracista) revelam um interesse significativo dos educadores, com 47,1% em Conceição e 57,1% em Senador demonstrando disposição para participar, ainda que muitos condicionem essa participação a ajustes de horário. Esse dado sugere que, quando oferecidas em condições adequadas, as formações sobre a temática teriam boa adesão, indicando um caminho promissor para superar as lacunas identificadas.

A fala de P4 sobre a necessidade de "*ações mais práticas e frequentes*" reflete o que Asante (2016) defende ao propor uma educação antirracista baseada não apenas na transmissão de informações, mas na transformação das práticas pedagógicas e na desconstrução de paradigmas arraigados.

5.3 FORMAÇÕES CONTINUADAS: OFERTA E EFICÁCIA

A análise das formações continuadas oferecidas aos professores revela uma discrepância significativa entre a demanda por capacitação em temáticas étnico-raciais e a oferta disponível. Os dados coletados por meio dos questionários aplicados nos grupos Conceição e Senador mostram que a maioria dos professores avalia as oportunidades de formação como insuficientes.

No grupo Conceição, 64,7% dos respondentes consideram as formações "insuficientes", enquanto no grupo Senador, 50% apontam que há "lacunas" na oferta (Figuras 3 e 4). Esses resultados são corroborados pelas falas dos professores entrevistados, como P1, que afirma nunca ter participado de formações específicas sobre o tema em seus 30 anos de carreira, e P4, que destaca a ausência de capacitações práticas e frequentes.

O Quadro 3 apresenta a avaliação realizada pelos professores sobre as formações continuadas, destacando seus pontos fortes, limitações e contribuições para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas.

Quadro 3 – Avaliação das Formações Continuidas pelos Professores

| Aspecto Avaliado | Grupo Conceição (%) | Grupo Senador (%) |
|--|---------------------|-------------------|
| Formações suficientes | 29,4 | 21,4 |
| Formações com lacunas | 64,7 | 50,0 |
| Formações inexistentes ou superficiais | 5,9 | 28,6 |

Fonte: Elaboração própria (2025).

As entrevistas destacam que, mesmo quando as formações são oferecidas, elas frequentemente falham em abordar as necessidades práticas dos professores. Por exemplo, P2 relata que as formações são "pouco aprofundadas" e não fornecem ferramentas para aplicar o tema em sala de aula.

Já para P3: *“Temos que buscar novos projetos que procurem sempre incentivar e também tirar muito dos alunos justamente daquela sala de aula de forma mecânica. Mas é importante a gente buscar mais perfeição em termos de sarau, de criação de teatros, treinamento, aulas, de que haja uma condição para eles treinarem a expressão cultural, a expressão verbal, como sarau, como musicalidade”*.

E complementa: *“E também a gente provar coisas que muitos não sabem, os valores que têm o contexto cultural afro, os valores culturais, tanto no esporte como na arte, como também na musicalidade. E muitos que não conhecem, não tem esse conhecimento. Às vezes não é nada, mas é pura falta de conhecimento”*.

P3 menciona a falta de contextualização local, sugerindo que as formações deveriam incluir mais exemplos da realidade de Roraima, como a diversidade indígena e afro-brasileira da região, envolvendo estratégias e didática que evidenciassem os valores culturais dos grupos abordados.

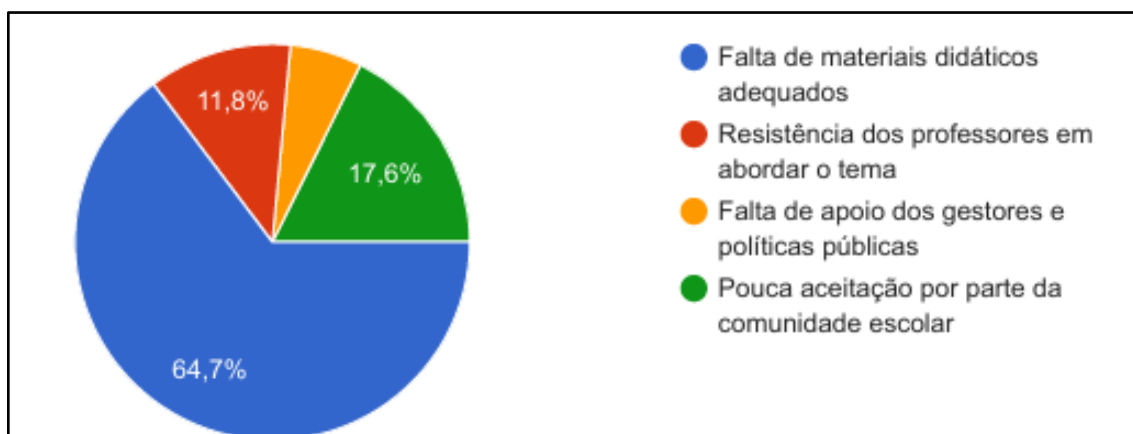
Além disso, os questionários revelam que os professores têm interesse em participar de cursos sobre escola antirracista, mas enfrentam barreiras práticas. No grupo Conceição, 47,1% participariam "com certeza", enquanto no grupo Senador, 57,1% condicionam sua participação à disponibilidade de horário (Figuras 5 e 6). Esses dados indicam que, embora haja disposição, a falta de flexibilidade e de incentivos institucionais limita o acesso às formações.

5.4 DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N.º 10.639 NO CURRÍCULO

Como abaixo mencionado, a implementação das temáticas étnico-raciais no currículo escolar enfrenta desafios multifacetados, que vão desde a falta de recursos até resistências culturais. Os questionários mostram que, para 64,7% dos professores do grupo Conceição e 50% do grupo Senador, a "falta de materiais didáticos adequados" é o principal obstáculo (Figuras 7 e 8).

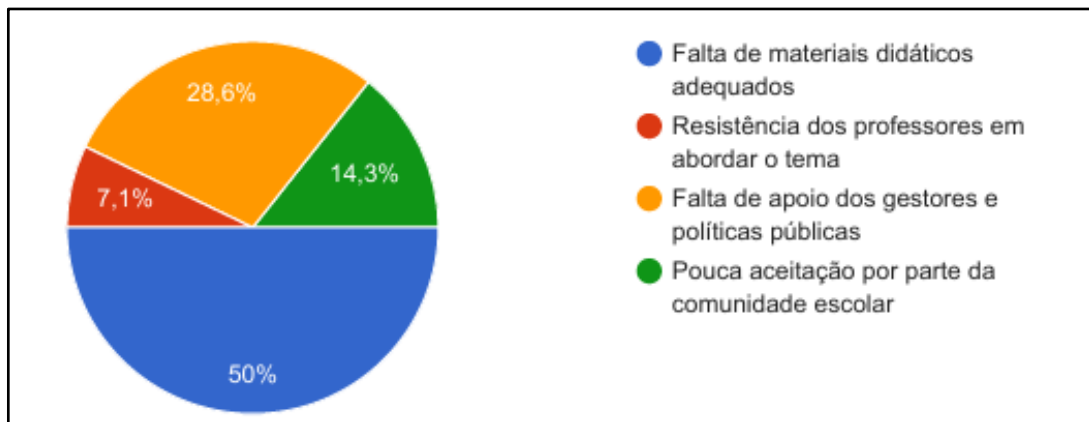
Essa carência é agravada pela fragmentação do tema no currículo, e ausência de materiais didáticos sobre a temática, como apontado por P3: *“Sim, é a falta, às vezes, de trabalhar manejos didáticos. Se envolve muito uma desenvoltura didática, o que seja para ampliar cada vez mais é trazer os lados culturais para as teorias sociológicas, filosóficas, centrada justamente numa única, para que ele possa divergir, entender, compreender a essência antropológica dentro do contexto cultural”*, ou seja, o docente aponta que a abordagem isolada em vez de transversal não contribui de modo eficiente para a implementação da temática em sala de aula e no currículo de modo transversal.

Figura 7 – Principais Desafios para Implementação Curricular no Grupo Conceição



Fonte: Elaboração própria (2025).

Figura 8 – Principais Desafios para Implementação Curricular no Grupo Senador



Fonte: Elaboração própria (2025).

O Quadro 4 apresenta os principais desafios para a implementação curricular de temáticas étnico-raciais, comparando as percepções dos participantes dos grupos Conceição e Senador. Os dados estão expressos em percentuais, permitindo visualizar as diferenças e semelhanças entre os grupos quanto às dificuldades enfrentadas no processo.

Quadro 4 – Principais Desafios para Implementação Curricular

| Desafio | Grupo Conceição (%) | Grupo Senador (%) |
|------------------------------|---------------------|-------------------|
| Falta de materiais didáticos | 64,7 | 50,0 |
| Resistência dos professores | 11,8 | 7,1 |
| Falta de apoio institucional | 5,9 | 28,6 |

Fonte: Elaboração própria (2025).

As entrevistas revelam que a resistência ao tema também está enraizada em discursos como "devemos esquecer o passado", relatados por P2: *"Eu acho bem interessante... Tem que haver essa... essa formação continuada com esse tema. É um tema que está entre todos nós... Teve uma palestra aqui, que eu achei... uma oficina. Eu achei muito estranho alguns posicionamentos. Eu não esqueço"*.

Essa postura reflete o racismo estrutural que marginaliza discussões sobre desigualdades raciais. Além disso, P4 ressalta: *"Não é só saber ler. É importante que o*

estudante saiba quem são seus antepassados, sua história. Não basta trabalhar isso apenas no Dia da Consciência Negra. Isso tem que ser algo mais frequente, mais constante, para que realmente haja mudanças de comportamento e de percepção. Confesso que nunca participei de uma formação específica com essa temática”.

Destaca a falta de apoio dos gestores escolares, que muitas vezes não priorizam a temática, resultando em ações pontuais, como atividades apenas no Dia da Consciência Negra.

Para superar esses desafios, os professores sugerem estratégias como a criação de materiais didáticos contextualizados, a formação de redes de apoio entre escolas e a integração do tema de forma transversal no currículo. P1, por exemplo, propõe a realização de "rodas de conversa" para capacitação contínua, enquanto P3 enfatiza a necessidade de projetos que envolvam a comunidade escolar.

Em síntese, a efetiva implementação das temáticas étnico-raciais no currículo requer não apenas mais formações, mas também mudanças estruturais, como políticas públicas direcionadas e o combate ativo ao racismo institucional. Embora as formações cumpram um papel importante de apoio ao docente em relação ao planejamento de sua prática pedagógica, configuram-se como uma das ações necessárias à reorganização curricular baseada na educação antirracista.

5.5 PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA DESCONSTRUÇÃO DE PRECONCEITOS

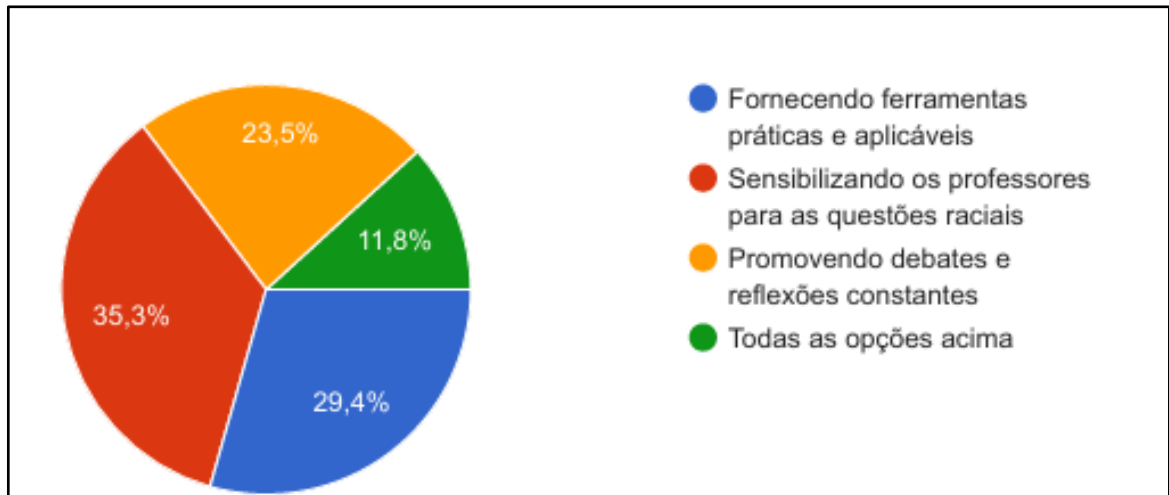
A formação continuada se apresenta como um instrumento fundamental para desconstruir preconceitos e promover uma prática pedagógica antirracista. Os dados coletados evidenciam que os professores reconhecem a importância desse tipo de capacitação, mas também apontam lacunas significativas em sua efetividade.

Nos questionários, 29,4% dos respondentes do grupo Conceição e 21,4% do grupo Senador afirmam que a formação continuada pode ajudar na desconstrução de preconceitos ao fornecer "ferramentas práticas e aplicáveis" (Figuras 9 e 10). Além disso, 23,5% e 35,7%, respectivamente, destacam a importância de "promover debates e reflexões constantes".

A Figura 9 apresenta as percepções do grupo Conceição sobre o papel da formação continuada na desconstrução de preconceitos, evidenciando como os

participantes relacionam essas práticas formativas à promoção de mudanças de atitudes e comportamentos.

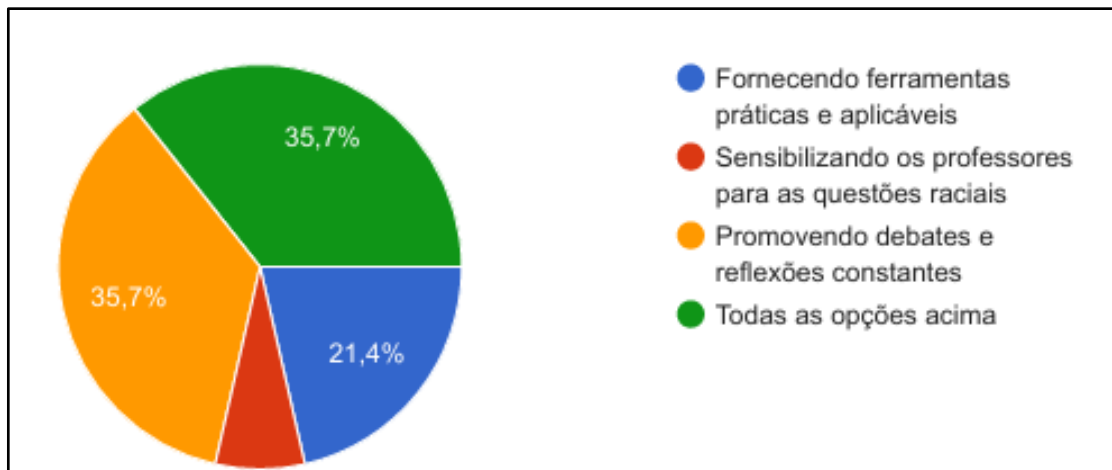
Figura 9 – Percepções sobre o Papel da Formação Continuada na Desconstrução de Preconceitos no Grupo Conceição



Fonte: Elaboração própria (2025).

A Figura 10 mostra as percepções do Grupo Senador a respeito do papel da formação continuada na desconstrução de preconceitos, destacando o entendimento dos participantes sobre sua relevância no combate a estereótipos e discriminações.

Figura 10 – Percepções sobre o Papel da Formação Continuada na Desconstrução de Preconceitos no Grupo Senador



Fonte: Elaboração própria (2025).

O Quadro 5 sintetiza as percepções dos professores sobre a eficácia das formações continuadas, apresentando avaliações que refletem o impacto dessas iniciativas no aprimoramento das práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional docente.

Quadro 5 – Percepções sobre o Papel da Formação Continuada na Desconstrução de Preconceitos

| Contribuição da Formação | Grupo Conceição (%) | Grupo Senador (%) |
|--------------------------------------|----------------------------|--------------------------|
| Fornecimento de ferramentas práticas | 29,4 | 21,4 |
| Sensibilização para questões raciais | 35,3 | 7,1 |
| Promoção de debates e reflexões | 23,5 | 35,7 |
| Todas as opções acima | 11,8 | 35,7 |

Fonte: Elaboração própria (2025).

As entrevistas reforçam esses achados. P2, por exemplo, relata que formações bem estruturadas poderiam "quebrar mitos" e combater discursos como "devemos esquecer o passado". Já P4 destaca a necessidade de formações que não apenas informem, mas também transformem as práticas pedagógicas, incluindo a discussão de casos reais de racismo no ambiente escolar. P1, por sua vez, enfatiza a importância de formações presenciais, que permitam trocas mais profundas e a construção coletiva de estratégias antirracistas.

No entanto, os professores também apontam desafios. P3 menciona que algumas formações são excessivamente teóricas, sem conexão com a realidade da sala de aula, enquanto P4 critica a falta de continuidade, com ações isoladas que não geram mudanças duradouras. Essas críticas indicam que, para ser eficaz, a formação continuada deve ser contínua, prática e vinculada ao cotidiano escolar.

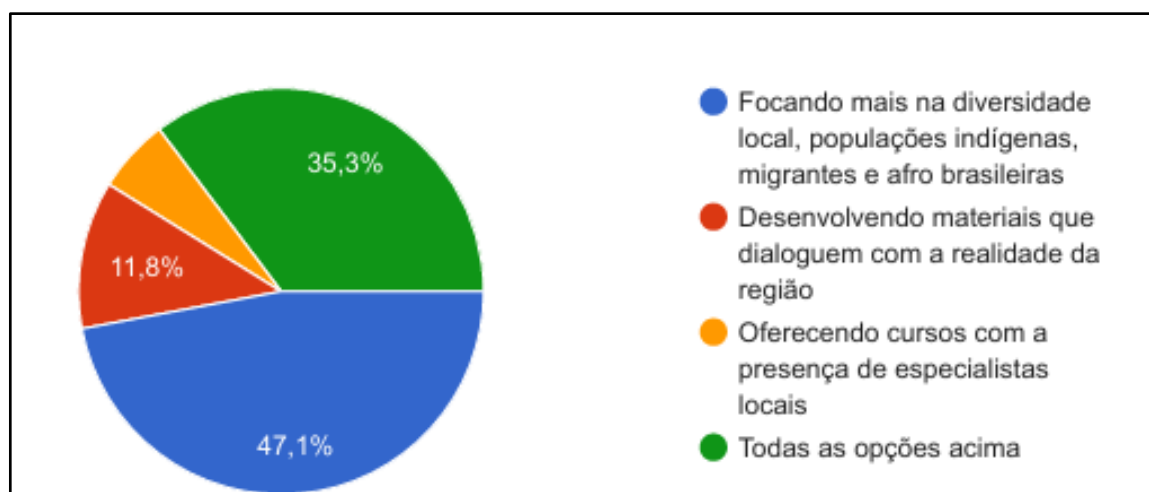
5.6 ADAPTAÇÃO À REALIDADE DE RORAIMA

A adaptação das formações continuadas à realidade cultural e social de Roraima é um aspecto crucial para sua eficácia. O estado possui uma diversidade étnico-

racial marcante, com populações indígenas, migrantes e afro-brasileiras, o que exige abordagens específicas.

Nos questionários, 47,1% dos professores do grupo Conceição e 14,3% do grupo Senador defendem que as formações devem "focar mais na diversidade local" (Figuras 11 e 12). Além disso, 11,8% e 28,6%, respectivamente, sugerem o desenvolvimento de materiais que dialoguem com a realidade da região.

Figura 11 – Sugestões para Adaptação das Formações à Realidade de Roraima no Grupo Conceição

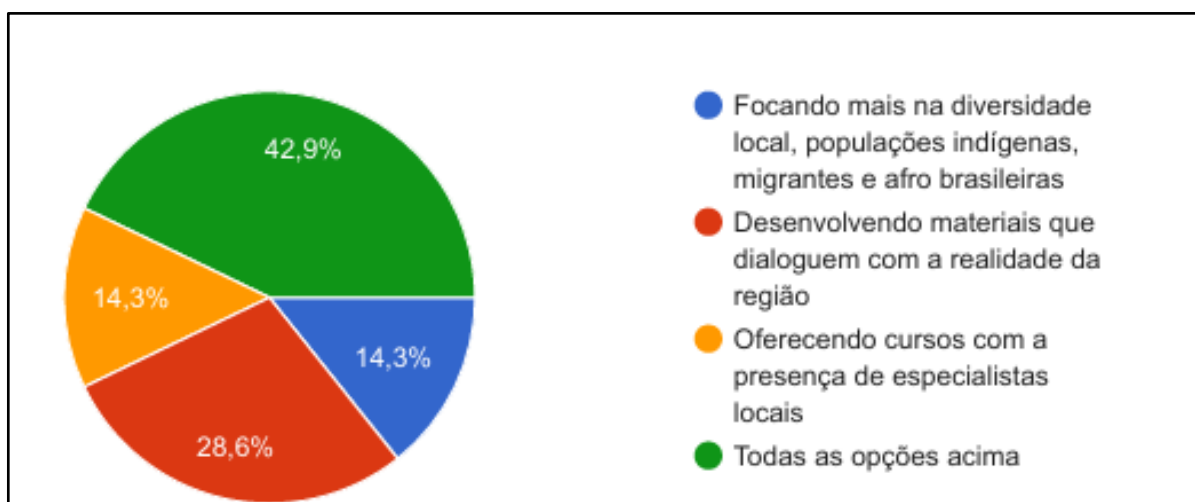


Fonte: Elaboração própria (2025).

No grupo de participantes denominado Conceição, 47% dos respondentes reconheceram a importância de que as formações continuadas sejam adaptadas à realidade sociocultural de Roraima. Esse dado evidencia a percepção de que as políticas formativas, para serem efetivas, devem considerar as especificidades locais, como a forte presença de populações indígenas e afrodescendentes, bem como os desafios estruturais e pedagógicos enfrentados pelas escolas da região.

Tal constatação dialoga com o que defendem Gomes (2012) e Pereira (2015), ao ressaltarem que a implementação da Lei n.º 10.639/03 e da Lei n.º 11.645/08 não se limita à inserção formal de conteúdos, mas exige uma abordagem pedagógica contextualizada. No caso de Roraima, isso implica a elaboração de materiais didáticos, metodologias e práticas de ensino que valorizem as histórias, culturas e identidades presentes no estado, promovendo, assim, uma educação verdadeiramente antirracista e intercultural.

Figura 12 – Sugestões para Adaptação das Formações à Realidade de Roraima no Grupo Senador



Fonte: Elaboração própria (2025).

A construção de uma educação antirracista no estado de Roraima requer que os processos formativos dos professores contemplem, de forma consistente, conteúdos e metodologias capazes de desconstruir estereótipos e visões eurocêntricas. Como afirma Pereira (2015), todas as iniciativas voltadas à formação docente são bem-vindas. Todavia, se esses profissionais não tiverem acesso, nesses processos, a conteúdos que desmistifiquem concepções equivocadas sobre as relações raciais, será difícil consolidar práticas pedagógicas efetivamente comprometidas com a igualdade racial.

Essa perspectiva vai ao encontro do que destaca Munanga (2005), ao afirmar que a implementação da Lei n.º 10.639/03 exige mais que a inserção formal de temas no currículo: demanda uma transformação nas concepções de mundo e na prática cotidiana do educador.

No contexto empírico desta pesquisa, verificou-se que, na escola S.H.C., 42,9% dos participantes consideram que todas as opções apresentadas – materiais pedagógicos, formação continuada e foco na diversidade local – são igualmente relevantes para a promoção de uma educação antirracista. Esse dado revela a compreensão de que uma abordagem integral, articulando recursos didáticos, investimento na formação permanente e valorização das especificidades culturais da comunidade escolar,

é fundamental para o êxito das políticas educacionais voltadas ao enfrentamento do racismo.

No caso de Roraima, essa necessidade torna-se ainda mais evidente devido à presença significativa de populações indígenas e afrodescendentes, tanto em áreas urbanas quanto em comunidades tradicionais. Nesse sentido, Gomes (2012) destaca que a formação antirracista deve partir do reconhecimento das realidades locais e das histórias que compõem o tecido social, para que a escola possa atuar como espaço de transformação social e de construção de novas narrativas históricas.

A conjugação de dados empíricos e referenciais teóricos evidencia que a efetivação de uma educação antirracista em Roraima depende da articulação entre políticas públicas de formação docente, produção de materiais pedagógicos contextualizados e valorização da diversidade étnico-racial presente no estado.

Como salienta Freire (1996), não há prática educativa neutra: ou ela contribui para a reprodução das desigualdades ou se coloca a serviço da sua superação. Logo, investir em formações que integrem teoria, prática e realidade local é um passo essencial para concretizar o que preconiza a Lei n.º 10.639/03.

O Quadro 6 reúne as principais sugestões apresentadas pelos participantes para adaptar as formações à realidade de Roraima, contemplando propostas que consideram as especificidades culturais, sociais e educacionais do estado, de modo a torná-las mais efetivas e contextualizadas.

Quadro 6 – Sugestões para Adaptação das Formações à Realidade de Roraima

| Estratégia de Adaptação | Grupo Conceição (%) | Grupo Senador (%) |
|--|----------------------------|--------------------------|
| Foco na diversidade local | 47,1 | 14,3 |
| Materiais que dialoguem com a realidade regional | 11,8 | 28,6 |
| Participação de especialistas locais | 5,9 | 14,3 |
| Todas as opções acima | 35,3 | 42,9 |

Fonte: Elaboração própria (2025).

As entrevistas complementam esses dados. P3, por exemplo, sugere que as formações incluam a história e a cultura dos povos indígenas de Roraima, muitas vezes negligenciadas nas escolas do contexto urbano. P4 ressalta a importância de ouvir os próprios professores locais, que conhecem as particularidades da região, em vez

de depender apenas de especialistas externos. Já P2 propõe a criação de oficinas que envolvam a comunidade, como pais e lideranças indígenas, para fortalecer o diálogo entre escola e sociedade.

Essas sugestões indicam que a adaptação das formações à realidade de Roraima requer não apenas conteúdo específico, mas também metodologias participativas e o envolvimento ativo dos atores locais. Dessa forma, as formações podem se tornar mais relevantes e eficazes, contribuindo para uma educação verdadeiramente antirracista e inclusiva.

Os resultados desta pesquisa demonstram que, embora os professores reconheçam a importância das temáticas étnico-raciais, ainda há um longo caminho a percorrer para sua efetiva implementação. A formação continuada surge como uma ferramenta essencial nesse processo, mas precisa ser aprimorada em termos de oferta, eficácia e adaptação à realidade local. Superar os desafios identificados exigirá ações coordenadas, envolvendo gestores, políticas públicas e a comunidade escolar, para que a educação em Roraima possa, de fato, promover a igualdade e o respeito à diversidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: TECENDO REFLEXÕES ACERCA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE RORAIMA

O percurso desta pesquisa constituiu-se, antes de tudo, como um mergulho profundo na minha própria trajetória enquanto mulher negra, filha da escola pública e herdeira de uma ancestralidade milenar. Ao revisitar memórias de infância e adolescência, percebi, com dor e indignação, o quanto me foi negado – como continua sendo negado a tantas crianças e jovens negros – o acesso à nossa história, às nossas origens e à valorização de nossa identidade. Essa constatação não é apenas pessoal, mas social e estrutural: o racismo segue moldando mentes e corpos, limitando horizontes e perpetuando desigualdades históricas.

Ao citar Nêgo Bispo no início destas considerações finais, reafirmo a potência de suas palavras. Ao proclamar “*somos o começo, o meio e o fim*”, convoca-nos a compreender que fazemos parte de uma linha contínua de resistência e criação, na qual nossas mães e avós abriram caminhos e nossos filhos e netos seguirão escrevendo a história a partir de nossas experiências e saberes – transmitidos oralmente e, quando possível, também pela escrita. Trata-se de um convite à resistência e ao fortalecimento coletivo frente às crueldades e discriminações persistentes.

A educação, nesse contexto, revela-se como instrumento privilegiado de mudança, desde que ancorada na consciência racial, na valorização da identidade negra e no orgulho de pertencer a uma cultura ancestral que é, ao mesmo tempo, berço da humanidade e fonte de saberes milenares. Ao defender uma educação afrocentrada, Nêgo Bispo (2023) propõe que utilizemos termos e práticas que desafiem a lógica colonial, recuperando a autenticidade e o sentido orgânico de nossas vivências. Conceitos como ‘envolvimento’, ‘confluência’ e ‘saber orgânico’ apontam para uma pedagogia do encontro e do compartilhamento, em que o reconhecimento e o respeito sejam motores da transformação.

Uma escola antirracista não se constrói isoladamente; exige o envolvimento de toda a comunidade escolar, com especial protagonismo dos docentes, que estão na linha de frente do processo educativo. Desse modo, a formação continuada assume papel estratégico, sendo responsabilidade compartilhada entre gestores e professores.

É necessário, porém, que haja compromisso pessoal do docente em rever práticas, incorporar perspectivas decoloniais e incluir a diversidade de forma estruturante no currículo. Tal postura implica reconhecer os sujeitos negros não como figuras

estigmatizadas ou mercantilizadas pela lógica escravista, mas como protagonistas históricos, portadores de saberes e humanidade plenas.

Esta dissertação espera contribuir para ampliar as possibilidades de construção de uma educação que repare as violações históricas sofridas pela população negra, que desconstrua narrativas coloniais e que reafirme a centralidade da resistência como prática pedagógica.

A efetividade da Lei n.º 10.639/03, nesse cenário, depende da articulação entre políticas públicas, práticas docentes e formação continuada comprometida com a equidade racial. Trata-se de um projeto de sociedade em que as futuras gerações possam viver em um ambiente saudável, com respeito, valorização da diversidade e garantia do bem viver para todos.

A educação antirracista, mais do que um conteúdo curricular, é uma prática cotidiana que consolida a democracia, promove justiça social e assegura que a história da população negra seja contada por suas próprias vozes – como começo, meio é recomeço contínuo.

Por fim, evidenciou-se, ao longo desta pesquisa, a urgência de promover debates contínuos e estruturados sobre a temática das relações étnico-raciais no contexto escolar, articulados a processos de formação continuada dos docentes da Rede Estadual de Ensino de Roraima. A efetividade da Lei n.º 10.639/03 depende da implementação de práticas pedagógicas intencionais e permanentes, o que implica atualizar os Projetos Pedagógicos (PP) das escolas para que incorporem, de forma transversal e obrigatória, conteúdos e metodologias que valorizem a história e a cultura afro-brasileira e africana.

Tais mudanças requerem, entre outras ações, a promoção sistemática de oficinas, seminários, encontros formativos e debates públicos, que mobilizem não apenas o corpo docente, mas também gestores, famílias e comunidade, a fim de desnaturalizar e superar o racismo nas instituições escolares e na sociedade.

Em síntese, a pesquisa evidenciou que as formações continuadas ofertadas pelo CEFORR têm potencial para fomentar práticas pedagógicas alinhadas à Lei n.º 10.639/03, sobretudo por despertar nos professores o reconhecimento da presença do racismo no ambiente escolar e a necessidade de combatê-lo.

Contudo, para que essa contribuição se amplie e se consolide, é imprescindível superar desafios relatados pelos docentes, como a escassez de cursos específicos

sobre África e afrodescendentes, a sobrecarga de trabalho que limita a participação e a insuficiência na periodicidade e diversidade das ofertas.

Ao mesmo tempo, o estudo demonstrou que, quando essas formações apresentam conteúdos contextualizados à realidade de Roraima, elas se tornam mais significativas e motivadoras, incentivando mudanças de postura e de práticas pedagógicas.

Assim, sugere-se que o CEFORR, em articulação com outras instituições formadoras, invista em programas de formação continuada que integrem conteúdos teóricos sólidos, metodologias participativas e recursos pedagógicos adaptados ao contexto local, de modo a transformar o compromisso com a educação antirracista em prática efetiva, contínua e estruturante no cotidiano das escolas da rede estadual.

Ao finalizar esta pesquisa, registramos com entusiasmo a realização de um curso de formação continuada promovido pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR), intitulado “Diálogos para uma escola mais plural: formação de professores para as relações étnico-raciais”. Tive a satisfação de contribuir com o referido curso, ministrando uma aula sobre o tema “Educação antirracista: currículo e práticas que fortalecem a diversidade na escola”.

A formação contou com 13 encontros formativos, conduzidos por diferentes profissionais e pesquisadores de referência na área da etnicidade e educação antirracista, tendo como objetivo principal fortalecer a efetividade da Lei n.º 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar.

Por fim, a pesquisa evidenciou que a formação continuada constitui um caminho essencial para a implementação efetiva da Lei n.º 10.639/2003, desde que esteja articulada a políticas públicas permanentes e sustentada por uma abordagem crítica, decolonial e intercultural do currículo.

Os resultados apontam para a necessidade de ampliar o alcance das ações formativas, fortalecer o engajamento docente e assegurar o suporte institucional indispensável à consolidação de uma educação antirracista, democrática e plural no estado de Roraima. Essa consolidação é plenamente possível, sobretudo quando há articulação efetiva entre os diferentes setores educacionais e a sociedade, promovendo uma prática pedagógica comprometida com a equidade e o respeito à diversidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIRA, F. Quilombolas organizam entidade representativa em Roraima. **Rede Amazon**, [S. l.], 15 out. 2023. Disponível em: <https://www.redeamazon.org/post/quilombolas-organizam-entidade-representativa-em-roraima>. Acesso em: 24 jul. 2025.
- ALVES, A. R. dos S. A.; DOS SANTOS VIEIRA, M. D. O reflexo da lei 10.639/03 na escola de ensino fundamental. **Revista Form@ re-Parfor/UFPI**, v. 4, n. 1, 2016. Disponível em: <https://comunicata.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/5602>. Acesso em: 3 mai. 2023.
- ANDRADE, L. S. **Educação intercultural em Roraima**: desafios e perspectivas. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020.
- ANDRADE, L. S. **Formação docente e quilombos em Roraima**: uma análise crítica. Boa Vista: EdUFRR, 2023.
- ASANTE, M. K. Afrocentricidade como crítica do paradigma hegemônico ocidental: introdução a uma ideia. Tradução de Renato Nogueira, Marcelo J. D. Moraes e Aline Carmo. **Ensaios Filosóficos**, Rio de Janeiro, v. XIV, dez. 2016.
- ASANTE, M. K. **Afrocentricidade e a busca por identidade africana**. Tradução: Carlos Moore. São Paulo: Perspectiva, 2020.
- ASANTE, M. K. **Afrocentricity**: The theory of social change. Chicago: African American Images, 2009.
- AVILA, M. A. Colonialidade e Decolonialidade: você conhece esses conceitos? **Politize!** Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://www.politize.com.br/colonialidade-e-decolonialidade/>. Acesso em: 3 mai. 2023.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, v. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/?lang=pt>. Acesso em: 3 mai. 2023.
- BARBOSA, L. **A desigualdade racial no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Editora Moderna, 2018.
- BARBOSA, L. **A luta contínua**: A Lei Áurea e a busca pela igualdade racial no Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020.
- BARBOSA, L. **A luta contínua**: Movimentos sociais e equidade racial na educação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BISPO, A. **A Terra Dá, a Terra Quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

BISPO, A. **Colonização, Quilombos: modos e significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 3 mai. 2023.

BRASIL. **Lei Federal n.º 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificando o currículo oficial da Rede de Ensino para incluir a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 3 mai. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a LDBEN para incluir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n.º 9.394/96, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008**. Inclui a temática indígena na Lei 10.639/03. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 mai. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)**. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2004.

CANDAU, V. M. **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2017.

CANDAU, V. M.; GOMES, N. L. **Educação antirracista**: caminhos abertos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.

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

CARVALHO, A. P. P. de. **A aplicabilidade da Lei 10.639/03 como instrumento de garantia de direitos humanos e cidadania**. Curso de Especialização em Educação e para os Direitos Humanos, no contexto da Diversidade Cultural – EEDH, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/14431>. Acesso em: 3 mai. 2023.

CARVALHO, J. **Progresso na diversidade**: Aumento nas taxas de matrícula de estudantes negros nas universidades brasileiras. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2001.

CENTRO ESTADUAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE RORAIMA (CEFORR). **Projeto Político-Pedagógico Institucional (PROPPIC)**. Boa Vista: SEED/RR, 2023.

CENTRO ESTADUAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE RORAIMA (CEFORR). **Relatório de Gestão 2022-2023**. Boa Vista: SEED/RR, 2023.

COSTA, J. **A formação de professores no Brasil e a Lei 10.639**. São Paulo: Editora Moderna, 2007.

COSTA, J. **O combate ao racismo através da educação**. São Paulo: Editora Moderna, 2015.

COSTA, M. **A chegada dos portugueses ao Brasil**. Lisboa: Editora Planeta, 2005.

COSTA, M. **A Lei Áurea e suas implicações**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

COSTA, P. **A luta pela igualdade racial e justiça social no Brasil**. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

COSTA, P. **Estratégias de movimentos sociais para a promoção da equidade racial na educação**. Brasília: Editora UnB, 2015.

COSTA, P. **Movimentos sociais e justiça racial**: A força da organização na luta pela equidade na educação. Brasília: Editora UnB, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 31 ago. 2024.

DUSSEL, Enrique. **O encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

FERREIRA, J. **A abolição da escravidão no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2016.

FERREIRA, J. **A economia brasileira e a escravidão**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

FERREIRA, M. **Implementação da Lei 10.639**: um desafio nacional. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas "estado da arte". Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, 2002.

FONSECA, C. H. O Quilombo dos Palmares na cultura popular brasileira. *In*: GUIMARAES, S. A. H. (org.). **A popularização do discurso científico em debate**: língua(gens) em perspectiva. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2023.

FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL DE RORAIMA. **Documento-base**: propostas para políticas públicas. Boa Vista, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1993. Disponível em: <https://cpers.com.br/pedagogia-da-esperanca-17-livros-de-paulo-Freire-para-baixar-e-lerna-quarentena/>. Acesso em: 3 mai. 2023.

FRASER, Nancy. Reconhecimento ou redistribuição? Uma crítica filosófica. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Multiculturalismo e política da diferença**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001. p. 21-45.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004. Disponível em: <https://cpers.com.br/pedagogia-da-esperanca-17-livros-de-paulo-Freire-para-baixar-e-ler-na-quarentena/>. Acesso em: 3 mai. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2022. E-book. ISBN 9786559771653. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559771653/>. Acesso em: 2 abr. 2024.

GOMES, A. **Resistência à implementação da Lei 10.639**. Brasília: Editora UnB, 2012.

- GOMES, F. **A vida após a escravidão**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- GOMES, N. L. **Educação e relações raciais**: refletindo sobre estratégias de atuação. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores**: repensando a prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GOMES, N. L. Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil: características, avanços e desafios. *In*: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Políticas curriculares**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2013. p. 165-180.
- GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, p. 727-744, 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 3 mai. 2023.
- GOMES, N. L. Relações étnico-raciais e educação no Brasil. *In*: FONSECA, M. V. *et al.* (org.). **Diversidade étnico-racial**: por um projeto educativo emancipatório. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.
- GOMES, N. L.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e diversidade cultural**: debates contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 2022.
- GOMES, N. L. **A mulher negra e o enfrentamento do racismo no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em 03 mai. 2023.
- GOMES, R. **Fatores que influenciam as disparidades raciais na educação**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2020.
- GOMES, R. **Novas perspectivas na pesquisa sobre a escravidão no Brasil**. Salvador: Editora UFBA, 2023.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: população por cor ou raça em Roraima. Brasília, DF, 2022.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Territórios quilombolas de Roraima**: mapeamento e desafios. Brasília, DF, 2021.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2022**: indicadores educacionais de Roraima. Brasília, DF, 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-eindia/view. Acesso em: 3 mai. 2023.

LEPORACE, C. Lei da cultura africana e afro-brasileira: combate à discriminação ou aumento da segregação? **Opinião Notícia**, 2007. Disponível em: <http://opiniaonoticia.com.br/interna.php>. Acesso em: 3 mai. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/4048801/ORGANIZA%C3%87%C3%83O_E_GEST%C3%83O_DA_ESCOLA_Teoria_e_Pr%C3%A1tica_Por. Acesso em: 3 mai. 2023.

LIMA, C. **Tecnologia e mídias sociais**: Novas ferramentas para a mobilização de movimentos sociais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2023.

LIMA, D. **A Lei Áurea**: um passo em direção à igualdade. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023.

LIMA, N. **A contribuição africana para a formação do Brasil**. Recife: Editora UFPE, 2020.

MACHADO, A. **A resistência à escravidão no Brasil colonial**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2012.

MARTINS, R. **A abolição da escravidão no Brasil**: uma história de resistência. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2024.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Tradução de Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

MELO, A. **O papel das ONGs na promoção da equidade racial na educação**: o caso da Educafro. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

MENDES, A. **A Lei Áurea e as pressões econômicas e sociais**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2010.

MENDES, C. **A legislação e a promoção da igualdade racial**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2018.

MENDES, C. **A produção de materiais didáticos e a Lei 10.639**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Apresentação dos Temas Transversais: Ética. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2023.

MONTE, Nara. **A invisibilização do protagonismo negro no livro didático e no currículo de duas escolas de ensino médio de Boa Vista em Roraima: colonialismo e negação.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2024.

MOORE, C. **A África que me incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro.** 2. ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

MOURA, C. **História do negro brasileiro.** São Paulo: Editora Dandara, 2023.

MUNANGA, K. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 45-66, 2020.

MUNANGA, K. **Descolonizando o currículo: estratégias para uma educação antirracista.** São Paulo: Cortez, 2023.

NASCIMENTO, A. B. **Formação docente e relações étnico-raciais em Roraima: análise crítica.** Boa Vista: EdUFRR, 2023.

NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 184 p.

NASCIMENTO, B. **Uma história feita por mãos negras.** Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NASCIMENTO, E. **Desigualdade racial no Brasil pós-abolição.** Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2018.

NASCIMENTO, E. **Parcerias estratégicas para ampliar o impacto dos movimentos sociais.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2024.

NASCIMENTO, E. L. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora.** São Paulo: Selo Negro, 2009. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; v. 4).

NASCIMENTO, E. L. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora [livro eletrônico].** São Paulo: Selo Negro Edições, 2013.

OLIVEIRA, I. F. A BNCC e a Lei 10.639/03 em Roraima: desafios na prática docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 112-130, 2022.

OLIVEIRA, I. F.; RIBEIRO, C. D. **História negra em Roraima: invisibilidade e resistência.** Boa Vista: EdUFRR, 2023.

OLIVEIRA, P. **A influência africana na cultura brasileira.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

OLIVEIRA, P. **A Lei 10.639 e a construção de uma sociedade justa e igualitária.** Salvador: Editora UFBA, 2016.

OLIVEIRA, P. **Desafios na implementação da Lei 10.639**. Salvador: Editora UFBA, 2006.

PEREIRA, F. **O movimento dos estudantes por cotas raciais nas universidades**. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

PEREIRA, Luís. **A Lei 10.639 e a luta pela igualdade racial no Brasil**. Recife: Editora UFPE, 2019.

PEREIRA, Luís. **O impacto da Lei 10.639 fora do ambiente escolar**. Recife: Editora UFPE, 2010.

PEREIRA, S. **A abolição da escravidão: o começo da luta pela liberdade**. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2021.

PEREIRA, S. **O período colonial e a escravidão na história do Brasil**. Curitiba: Editora UFPR, 2024.

PINHEIRO, Ana Maria. **Educação e relações raciais: práticas antirracistas na escola**. 2. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2020.

PPP/CEFORR. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Boa Vista: Centro de formação de professores, Boa Vista, 2023.

RAMOS, A. R. **A invenção do indigenismo: antropologia e política**. São Paulo: Editora UFMG, 1996.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Kuanza, 2006.

RIBEIRO, Antônio. **A incorporação de conteúdos afro-brasileiros nas aulas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

RIBEIRO, Antônio. **O compromisso com a implementação da Lei 10.639**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

RIBEIRO, C. D. **Materiais didáticos e educação quilombola: análise crítica**. Educação em Revista, v. 38, p. 1-25, 2021.

RIBEIRO, C. M.; PEREIRA, M. C. eds. **Educação e relações étnico-raciais: diálogos, silêncios e ações**. EDUFG-Editora da Universidade Federal de Goiás, 2015.

RIBEIRO, D. **A escravidão após a Lei do Ventre Livre**. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 2003.

RIBEIRO, D. **A escravidão no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

RIBEIRO, S. **O Movimento Negro Unificado e a luta pela equidade racial na educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

RIOS, T. A. **“O gesto do professor ensina”**. Acervo Digital da UNESP, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/2_rios.pdf. Acesso em: 3 mai. 2023.

ROCHA, C. **A história da escravidão no Brasil**. Brasília: Editora UnB, 2022.

ROCHA, C. **A Lei Áurea e a luta contínua pela justiça**. Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 2022.

ROCHA, L. **A eficácia das políticas de ação afirmativa na promoção da diversidade racial nas universidades**. Vitória: EDUFES, 2016.

RORAIMA. **Lei Complementar n.º 41, de 12 de dezembro de 2001**. Sistema Estadual de Educação de Roraima. Diário Oficial do Estado, Boa Vista, 2001.

RORAIMA. **Lei n.º 611, de 22 de agosto de 2007**. Cria o Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR). Diário Oficial do Estado, Boa Vista, 2007.

RORAIMA. **Lei n.º 793, de 6 de dezembro de 2010**. Altera a Lei n.º 611/2007 e redefina as competências do CEFORR. Diário Oficial do Estado, Boa Vista, 2010.

RORAIMA. **Plano Estadual de Educação (PEE-RR 2015-2025)**. Boa Vista: SEED, 2015.

RORAIMA. **Plano Estadual de Educação de Roraima – PEE/RR 2014-2024**. Boa Vista: Governo do Estado de Roraima, 2015.

RORAIMA. **Projeto de Lei n.º 028, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação 2014/2024 (PEE) e dá outras providências. Boa Vista: Assembleia Legislativa do Estado de Roraima, 2015.

RORAIMA. **Relatório Educação e Relações Étnico-Raciais em Roraima**. Boa Vista: Secretaria de Educação e Desporto (SEED), 2023.

SANTOS, A. Compromisso com educação antirracista precisa está no PPP da escola. **Instituto Unibanco**, 2019. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/compromisso-com-educacao-antirracista-precisa-sair-da-logica-da-pedagogia-de-eventos-e-estar-no-ppp-e-planejamento-da-escola-afirma-alexandro-santos/>. Acesso em: 3 mai. 2023.

SANTOS, D. **Apoiando e ampliando os esforços dos movimentos sociais na busca pela equidade racial na educação**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2018.

SANTOS, D. **O papel crucial dos movimentos sociais na luta pela equidade racial na educação**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2010.

SANTOS, I. F. Metodologias ativas e relações raciais na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 45-68, 2022.

SANTOS, J. **A economia do açúcar no Brasil colonial**. Vitória: Editora UFES, 2010.

SANTOS, M. **A Lei do Ventre Livre e o início da abolição**. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás, 1995.

SANTOS, P. **A alteração da LDB pela Lei 10.639**. Curitiba: Editora UFPR, 2005.

SANTOS, P. **A Lei 10.639 como marco na luta pela igualdade racial**. Curitiba: Editora UFPR, 2013.

SANTOS, R. **A Lei Áurea e a luta constante pela liberdade**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

SILVA, A. **O período colonial brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

SILVA, G. **Pressão internacional e a abolição da escravidão no Brasil**. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

SILVA, M. **A relevância dos movimentos sociais na luta pela equidade racial na educação**. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

SILVA, M. **O compromisso contínuo necessário na luta pela equidade racial na educação**. Fortaleza: Editora UFC, 2017.

SILVA, P. B. G. Relações étnico-raciais e educação no Brasil. *In*: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. V. da; FERNANDES, A. B. (org.). **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza edições, 2011.

SILVA, P. C. Currículo e diversidade em Roraima: análise dos planos de aula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 890-915, 2023.

SILVA, R. **A sanção da Lei 10.639 e a luta pela igualdade racial**. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

SILVA, R. **Reconhecendo a contribuição dos africanos na formação da sociedade brasileira**. Fortaleza: Editora UFC, 2014.

SOARES, L. **A falta de reparação após a Lei Áurea**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

SOUZA, T. **O Quilombo dos Palmares na cultura popular brasileira**. Natal: Editora UFRN, 2014.

TEIXEIRA, P. M. M. Estados da Arte: aparando arestas na compreensão dessa modalidade de pesquisa. **Ciência Educ.**, Bauru, v. 29, e23034, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132023000100232&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 ago. 2024.

TIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2022. E-book. ISBN 978655553055. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/978655553055/>. Acesso em: 31 ago. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR). **Relatório do Programa de Formação em Educação Étnico-Racial (2019-2021)**. Boa Vista, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Programa Residência Pedagógica em Educação Quilombola: experiências e resultados**. Belém, 2023.

WILLIAM, Rodney. **Apropriação cultural**. São Paulo: Pólen, 2019. 208 p. (Feminismos plurais; coordenação de Djamila Ribeiro). ISBN 978-85-98349-96-1.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PROFESSORES: FORMAÇÃO CONTINUADA
PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

1. O que você achou sobre o tema abordado na oficina, sobre a África e as desigualdades raciais?

- a) Muito relevante e atual
- b) Relevante, mas poderia ser mais aprofundado
- c) Pouco relevante para o contexto escolar
- d) Não vejo relação com a prática pedagógica

2. Como você avalia as oportunidades de formação continuada para os professores no que diz respeito às relações étnico-raciais?

- a) Excelente, há várias opções de cursos e capacitações
- b) Boa, mas poderia haver mais ofertas
- c) Insuficiente, há poucas formações específicas sobre o tema
- d) Praticamente inexistente

3. Você participaria de um curso sobre uma escola antirracista?

- a) Sim, com certeza
- b) Sim, se fosse no meu horário disponível
- c) Talvez, se estivesse diretamente relacionado ao meu conteúdo de ensino
- d) Não tenho interesse no momento

4. Quais são os principais temas abordados nessas formações e você acha importante?

- a) História e cultura afro-brasileira
- b) Desigualdade racial e seus impactos na educação
- c) Estratégias pedagógicas antirracistas
- d) Temas de todas as opções acima são importantes

5. As formações continuadas disponíveis atualmente são suficientes para capacitar os professores a trabalharem as questões étnico-raciais de forma eficaz nas escolas?

- a) Sim, são suficientes
- b) Em parte, mas há lacunas
- c) Não, são muito superficiais
- d) Não existem formações específicas suficientes

6. Se não, o que falta para que essas formações sejam mais abrangentes e eficazes?

- a) Mais recursos e materiais pedagógicos específicos
- b) Incentivo governamental e institucional
- c) Acesso facilitado a cursos para todas as regiões
- d) Maior participação de especialistas na área

7. Quais são as maiores dificuldades que os professores enfrentam para participar dessas formações continuadas?

- a) Falta de tempo devido à carga de trabalho
- b) Falta de incentivo financeiro ou bolsas de estudo
- c) Falta de opções de cursos no local onde atuou
- d) Falta de interesse ou relevância percebida

8. Como as formações continuadas podem ser mais bem adaptadas à realidade cultural e social de Roraima, levando em conta sua diversidade étnico-racial?

- a) Focando mais na diversidade local e nas populações indígenas
- b) Desenvolvendo materiais que dialoguem com a realidade da região
- c) Oferecendo cursos com a presença de especialistas locais
- d) Todas as opções acima

9. Na sua opinião, como a formação continuada pode ajudar a desconstruir preconceitos e promover uma prática pedagógica antirracista?

- a) Fornecendo ferramentas práticas e aplicáveis
- b) Sensibilizando os professores para as questões raciais
- c) Promovendo debates e reflexões constantes
- d) Todas as opções acima

10. Quais são os maiores desafios para a inclusão efetiva dos conteúdos relacionados às relações étnico-raciais no currículo escolar?

- a) Falta de materiais didáticos adequados
- b) Resistência dos professores em abordar o tema
- c) Falta de apoio dos gestores e políticas públicas
- d) Pouca aceitação por parte da comunidade escolar

11. Quais são as maiores barreiras culturais e sociais que impedem a efetivação das relações étnico-raciais no currículo das escolas em Roraima, na sua opinião?

- a) Preconceito e racismo estrutural
- b) Falta de conhecimento e formação específica dos professores

- c) Pressão da comunidade contra a abordagem do tema
- d) Falta de políticas públicas direcionadas

12. Qual o papel da formação continuada na superação dos desafios de implementação dos conteúdos sobre relações étnico-raciais no currículo escolar?

- a) Fundamental, é o principal caminho para a mudança
- b) Importante, mas precisa estar acompanhada de outras políticas
- c) Tem impacto limitado sem o envolvimento da comunidade escolar
- d) Pouco relevante sem apoio governamental

APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevista Semiestruturada sobre Formação Continuada e Relações Étnico-Raciais na Educação

Introdução: Esta entrevista tem como objetivo compreender a percepção dos professores sobre a formação continuada voltada às relações étnico-raciais e sua aplicação no contexto escolar. As perguntas são abertas para que você possa expressar sua opinião de forma mais ampla, mas também contêm algumas opções para facilitar a discussão.

1. Como você avalia a relevância da temática étnico-racial no contexto escolar e sua presença nas formações continuadas?

O quão pertinente você acha essa discussão para a sua prática pedagógica?

Você acha que esse tema deveria ser mais explorado nas escolas? Por quê?

Quais formações você já teve acesso sobre o tema?

2. As formações continuadas disponíveis atualmente são suficientes para capacitar os professores a trabalharem as questões étnico-raciais de forma eficaz?

O que poderia melhorar nas capacitações existentes?

Como você avalia a qualidade dos materiais utilizados nessas formações?

Quais desafios você encontra para acessar essas formações?

3. Quais são os principais desafios e barreiras para a implementação das relações étnico-raciais no currículo escolar?

Você já enfrentou resistências ao abordar esses temas em sala de aula?

Como a gestão escolar e as políticas públicas podem contribuir para fortalecer essa inclusão?

Como você percebe a postura da comunidade escolar em relação a essas questões?

4. Como a formação continuada pode contribuir para desconstruir preconceitos e promover uma prática pedagógica antirracista?

Como você enxerga a relação entre conhecimento teórico e prática no combate ao racismo na educação?

Que tipos de estratégias poderiam ser adotadas para que os professores se sintam mais preparados para essa discussão?

Quais iniciativas você conhece que estão funcionando bem?

5. Você participaria de um curso sobre uma escola antirracista? Quais fatores influenciam sua participação?

O que mais te motivaria a participar?

Quais dificuldades você encontraria para se engajar em um curso desse tipo?

O que poderia facilitar o acesso a essas formações?

6. Como as formações continuadas podem ser melhor adaptadas à realidade cultural e social de Roraima, levando em conta sua diversidade étnico-racial?

Como você percebe a abordagem das questões étnico-raciais nas escolas do estado?

Quais mudanças poderiam ser feitas para tornar as formações mais conectadas à realidade local?

O que falta para que essas formações sejam mais abrangentes e eficazes?

7. Quais são as maiores dificuldades que os professores enfrentam para participar dessas formações continuadas?

Como a rotina escolar impacta a participação em cursos de formação?

A falta de incentivo financeiro ou a disponibilidade de cursos na região são fatores relevantes?

Como o governo e as instituições de ensino poderiam contribuir?

8. Qual o papel da formação continuada na superação dos desafios de implementação dos conteúdos sobre relações étnico-raciais no currículo escolar?

Você acredita que a formação continuada sozinha é suficiente para gerar mudanças? Por quê?

Como outras políticas e iniciativas poderiam complementar essa formação?

Quais seriam as ações prioritárias para fortalecer essa implementação?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

“A África que a gente não vê na sala de aula e as discussões da cultura afro-brasileira”.

1. O que você achou sobre o tema abordado na oficina, sobre a África e as desigualdades raciais?

- a) Muito relevante e atual
- b) Relevante, mas poderia ser mais aprofundado
- c) Pouco relevante para o contexto escolar
- d) Não vejo relação com a prática pedagógica

2. Como você avalia as oportunidades de formação continuada para os professores no que diz respeito às relações étnico-raciais?

- a) Excelente, há várias opções de cursos e capacitações
- b) Boa, mas poderia haver mais ofertas
- c) Insuficiente, há poucas formações específicas sobre o tema
- d) Praticamente inexistente

3. Você participaria de um curso sobre uma escola antirracista?

- a) Sim, com certeza
- b) Sim, se fosse no meu horário disponível
- c) Talvez, se estivesse diretamente relacionado ao meu conteúdo de ensino
- d) Não tenho interesse no momento

4. Quais são os principais temas abordados nessas formações e você acha importante?

- a) História e cultura afro-brasileira
- b) Desigualdade racial e seus impactos na educação
- c) Estratégias pedagógicas antirracistas
- d) Temas de todas as opções acima são importantes

5. As formações continuadas disponíveis atualmente são suficientes para capacitar os professores a trabalharem as questões étnico-raciais de forma eficaz nas escolas?

- a) Sim, são suficientes
- b) Em parte, mas há lacunas
- c) Não, são muito superficiais
- d) Não existem formações específicas suficientes

6. Se não, o que falta para que essas formações sejam mais abrangentes e eficazes?

- a) Mais recursos e materiais pedagógicos específicos
- b) Incentivo governamental e institucional
- c) Acesso facilitado a cursos para todas as regiões
- d) Maior participação de especialistas na área

7. Quais são as maiores dificuldades que os professores enfrentam para participar dessas formações continuadas?

- a) Falta de tempo devido à carga de trabalho
- b) Falta de incentivo financeiro ou bolsas de estudo
- c) Falta de opções de cursos no local onde atuam
- d) Falta de interesse ou relevância percebida

8. Como as formações continuadas podem ser melhor adaptadas à realidade cultural e social de Roraima, levando em conta sua diversidade étnico-racial?

- a) Focando mais na diversidade local, populações indígenas, migrantes e afrobrasileiras
- b) Desenvolvendo materiais que dialoguem com a realidade da região
- c) Oferecendo cursos com a presença de especialistas locais
- d) Todas as opções acima

9. Na sua opinião, como a formação continuada pode ajudar a desconstruir preconceitos e promover uma prática pedagógica antirracista?

- a) Fornecendo ferramentas práticas e aplicáveis
- b) Sensibilizando os professores para as questões raciais

- c) Promovendo debates e reflexões constantes
- d) Todas as opções acima

10. Quais são os maiores desafios para a inclusão efetiva dos conteúdos relacionados às relações étnico-raciais no currículo escolar?

- a) Falta de materiais didáticos adequados
- b) Resistência dos professores em abordar o tema
- c) Falta de apoio dos gestores e políticas públicas
- d) Pouca aceitação por parte da comunidade escolar

11. Quais são as maiores barreiras culturais e sociais que impedem a efetivação das relações étnico-raciais no currículo das escolas em Roraima, na sua opinião?

- a) Preconceito e racismo estrutural
- b) Falta de conhecimento e formação específica dos professores
- c) Pressão da comunidade contra a abordagem do tema
- d) Falta de políticas públicas direcionadas

12. Qual o papel da formação continuada na superação dos desafios de implementação dos conteúdos sobre relações étnico-raciais no currículo escolar?

- a) Fundamental, é o principal caminho para a mudança
- b) Importante, mas precisa estar acompanhada de outras políticas
- c) Tem impacto limitado sem o envolvimento da comunidade escolar
- d) Pouco relevante sem apoio governamental

13. Você tem interesse de participar de uma entrevista sobre esse tema? Se sim, deixe telefone de contato.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Entrevista)

(Resolução CNS n.º 466/2012)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Perspectivas e desafios da formação de professores em Roraima para efetividade da Lei 10.639” sob a responsabilidade dos pesquisadores: Antonia Pedrosa Vieira (estudante de mestrado do PPGEDUC/UFRR) e a professora Dr.^a Sheila de Fátima Mangoli Rocha (orientadora de dissertação). Sua participação é voluntária, isto é, não é obrigatória. Você pode se recusar a participar ou a qualquer momento poderá sair da pesquisa sem nenhum prejuízo para você ou para o (a) pesquisador (a).

O objetivo deste estudo é compreender as perspectivas e os desafios para a inclusão da temática afro-brasileira no currículo escolar a partir das formações continuadas relacionadas às relações étnico-raciais ofertadas pelo CEFORR.

A sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista com duração aproximada de uma hora, que poderá ser realizada presencialmente no local de sua preferência, como o ambiente de trabalho, sua residência, cafeterias, entre outros. Durante a entrevista, serão abordadas questões relacionadas à temática étnico-racial no contexto escolar e sua presença nas formações continuadas.

Além disso, discutiremos os principais desafios e barreiras para a implementação das relações étnico-raciais no currículo escolar, bem como o papel da formação continuada na desconstrução de preconceitos e na promoção de uma prática pedagógica antirracista.

Outro aspecto importante da entrevista será compreender como as formações continuadas podem ser melhor adaptadas à realidade cultural e social de Roraima, considerando sua diversidade étnico-racial. Por fim, analisaremos de que maneira a formação continuada pode contribuir para a superação dos desafios na implementação dos conteúdos sobre relações étnico-raciais no currículo escolar, buscando soluções e estratégias para fortalecer a educação antirracista

Esta pesquisa se justifica pela necessidade premente de investigar e aprimorar as estratégias de formação continuada de professores no que se refere à implementação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da Educação Básica. Apesar de sua sanção há mais de 20 anos, a plena efetivação da lei ainda enfrenta desafios significativos, especialmente

no que concerne à preparação dos docentes para abordar essa temática de maneira adequada e eficaz.

Os potenciais riscos relacionados à sua participação incluem desconforto ao responder às perguntas e a necessidade de dedicar tempo de suas atividades para participar da pesquisa. Caso isso ocorra, o pesquisador estará atento para identificar quaisquer sinais de estresse, fadiga ou desconforto e tomará medidas apropriadas imediatamente, incluindo a possibilidade de encerrar a sua participação.

Os potenciais benefícios relacionados à sua participação incluem a oportunidade de contribuir para um espaço de reflexão sobre os desafios e estratégias na implementação da Lei 10.639. Ao compartilhar suas vivências, sua experiência e conhecimento serão valorizados, colaborando diretamente para a construção de um currículo mais inclusivo e equitativo.

Além disso, a participação poderá ampliar a compreensão sobre a importância da educação antirracista, sensibilizando os docentes para a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a equidade racial no ambiente escolar. Outro benefício está na possibilidade de que os resultados da pesquisa subsidiem a criação de materiais e propostas de formação continuada mais alinhadas às necessidades dos professores, impactando diretamente sua trajetória profissional.

Adicionalmente, ao compartilhar suas experiências, os docentes poderão fortalecer seu engajamento com a temática e construir uma rede de apoio, favorecendo trocas e colaborações com outros profissionais que enfrentam desafios semelhantes. Por fim, a pesquisa contribuirá para o aprimoramento das políticas educacionais voltadas à implementação da Lei 10.639, possibilitando avanços que beneficiarão não apenas os participantes, mas toda a comunidade escolar.

Dessa forma, a participação na pesquisa se apresenta como uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal, fortalecendo o compromisso com uma educação mais justa e inclusiva.

Todas as informações coletadas neste estudo são confidenciais e utilizadas apenas para esta pesquisa. Os pesquisadores garantem manter o sigilo e a privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa.

Sua participação no estudo não implicará em custos adicionais, você não terá qualquer despesa com a realização dos procedimentos previstos neste estudo. Também não haverá nenhuma forma de pagamento pela sua participação. Se necessário,

o (a) participante receberá a assistência adequada, incluindo o direito de solicitar indenização, caso haja danos decorrentes da pesquisa.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa e sua participação ou para qualquer outra informação, agora ou a qualquer momento, por favor entre em contato com o pesquisador responsável: Antonia Pedrosa Vieira (95) 99112-4311; e ou professora Dr.^a Sheila Mangoli (95) 98126-2670, caso tenha alguma dúvida.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Roraima (UFRR), que tem a função de proteger os interesses dos participantes da pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação deste projeto, entre em contato com CEP/UFRR: Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista/RR - Bloco 7, sala 737, segundo andar (entrada principal, sobe para o segundo andar, vira à direita, última sala do corredor, à direita). E-mail: coep@ufr.br. Horário de funcionamento: 14h às 18h.

Eu, _____ concordo e aceito participar desta pesquisa como voluntário (a). Fui informado (a) e entendi sobre os objetivos, como será a minha participação e os possíveis riscos e benefícios desta pesquisa. Este documento será elaborado em duas vias originais. Você e o pesquisador assinarão as duas vias originais deste documento. Você receberá uma via deste documento, assinada por você e pelo pesquisador, para levar com você.

Abaixo, solicitamos que você assinale sua preferência quanto ao uso de imagem e/ou voz:

Sim, autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz

Sim, autorizo a gravação, mas não a divulgação de minha imagem e/ou voz

Não, não autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz

Observação: Solicita-se que todas as páginas sejam rubricadas pelo Participante da Pesquisa e pelo Pesquisador (a).

Assinatura do (a) Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Boa Vista/RR, _____ de _____ de 20____.

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Professores que responderam ao questionário)

(Resolução CNS n.º 466/2012)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Perspectivas e desafios da formação de professores em Roraima para efetividade da Lei 10.639” sob a responsabilidade dos pesquisadores: Antonia Pedrosa Vieira (estudante de mestrado do PPGEDUC/UFRR) e a professora Dr.^a Sheila de Fátima Mangoli Rocha (orientadora de dissertação). Sua participação é voluntária, isto é, não é obrigatória. Você pode se recusar a participar ou a qualquer momento poderá sair da pesquisa sem nenhum prejuízo para você ou para o (a) pesquisador (a).

O objetivo deste estudo é: Compreender as perspectivas e os desafios para a inclusão da temática afro-brasileira no currículo escolar a partir das formações continuadas relacionadas às relações étnico-raciais ofertadas pelo CEFORR.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar da oficina “África na Sala de Aula”, com duração média de 1h a 1h30min. Posteriormente, caso se sinta confortável, será convidado (a) a responder um questionário fechado com 11 questões, cujo tempo médio de resposta é de aproximadamente 15 minutos.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade premente de investigar e aprimorar as estratégias de formação continuada de professores no que se refere à implementação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da Educação Básica. Apesar de sua sanção há mais de vinte anos, a plena efetivação da lei ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que concerne à preparação dos docentes para abordar essa temática de maneira adequada e eficaz.

Os potenciais riscos relacionados à sua participação incluem desconforto ao responder às perguntas e a necessidade de dedicar tempo de suas atividades para participar da pesquisa. Caso isso ocorra, o pesquisador estará atento para identificar quaisquer sinais de estresse, fadiga ou desconforto e tomará medidas apropriadas imediatamente, incluindo a possibilidade de encerrar a sua participação.

Os potenciais benefícios relacionados à sua participação incluem a oportunidade de contribuir para um espaço de reflexão sobre os desafios e estratégias na implementação da Lei 10.639. Ao compartilhar suas vivências, sua experiência e

conhecimento serão valorizados, colaborando diretamente para a construção de um currículo mais inclusivo e equitativo.

Além disso, a participação poderá ampliar a compreensão sobre a importância da educação antirracista, sensibilizando os docentes para a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a equidade racial no ambiente escolar. Outro benefício está na possibilidade de que os resultados da pesquisa subsidiem a criação de materiais e propostas de formação continuada mais alinhadas às necessidades dos professores, impactando diretamente sua trajetória profissional.

Adicionalmente, ao compartilhar suas experiências, os docentes poderão fortalecer seu engajamento com a temática e construir uma rede de apoio, favorecendo trocas e colaborações com outros profissionais que enfrentam desafios semelhantes. Por fim, a pesquisa contribuirá para o aprimoramento das políticas educacionais voltadas à implementação da Lei 10.639, possibilitando avanços que beneficiarão não apenas os participantes, mas toda a comunidade escolar.

Dessa forma, a participação na pesquisa se apresenta como uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal, fortalecendo o compromisso com uma educação mais justa e inclusiva.

Todas as informações coletadas neste estudo são confidenciais e utilizadas apenas para esta pesquisa. Os pesquisadores garantem manter o sigilo e a privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa.

Sua participação no estudo não implicará em custos adicionais, você não terá qualquer despesa com a realização dos procedimentos previstos neste estudo. Também não haverá nenhuma forma de pagamento pela sua participação. Se necessário, o (a) participante receberá a assistência adequada, incluindo o direito de solicitar indenização, caso haja danos decorrentes da pesquisa.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa e sua participação ou para qualquer outra informação, agora ou a qualquer momento, por favor entre em contato com o pesquisador responsável: Antonia Pedrosa Vieira (95) 99112-4311; e ou professora Dr.^a Sheila Mangoli (95) 98126-2670, caso tenha alguma dúvida.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Roraima (UFRR) que tem a função de proteger os interesses dos participantes da pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação deste projeto, entre em contato com CEP/UFRR: Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do

Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista/RR - Bloco 7, sala 737, segundo andar (entrada principal, sobe para o segundo andar, vira à direita, última sala do corredor, à direita). E-mail: coep@ufr.br. Horário de funcionamento: 14h às 18h.

Eu, _____ concordo e aceito participar desta pesquisa como voluntário (a). Fui informado (a) e entendi sobre os objetivos, como será a minha participação e os possíveis riscos e benefícios desta pesquisa. Este documento será elaborado em duas vias originais. Você e o pesquisador assinarão as duas vias originais deste documento. Você receberá uma via deste documento, assinada por você e pelo pesquisador, para levar com você.

Abaixo, solicitamos que você assinale sua preferência quanto ao uso de imagem e/ou voz:

Sim, autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz

Sim, autorizo a gravação, mas não a divulgação de minha imagem e/ou voz

Não, não autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz

Observação: Solicita-se que todas as páginas sejam rubricadas pelo Participante da Pesquisa e pelo Pesquisador(a).

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa _____
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Boa Vista/RR, _____ de _____ de 20 ____.

ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Stela Aparecida Damas da Silveira

Diretora do Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima

Eu, Antônia Pedrosa Vieira, por meio deste, solicito autorização para realizar a análise documental dos planos e programas relacionados à formação continuada promovida pelo Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima, para a pesquisa intitulada “**Perspectivas e Desafios da Formação de Professores em Roraima para a Efetividade da Lei 10.639/2003**”. A pesquisa será realizada nas dependências da escola, sem prejuízo ao desempenho dos docentes.

Assumo a responsabilidade de cumprir os termos da Resolução nº 466/CNS/MS, de 12 de dezembro de 2012, e demais resoluções complementares, viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, a coleta de dados deste projeto será iniciada, atendendo a todas as solicitações administrativas desta direção.

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Pesquisador principal: Antônia Pedrosa Vieira, (99112-4311) - pedrosaantonia21@gmail.com.

Documento assinado digitalmente
 ANTONIA PEDROSA VIEIRA
 Data: 27/03/2025 13:24:35 -0300
 Verifique em: <https://validar.jf.gov.br>

Assinatura do pesquisador responsável

Concordamos com a solicitação Não concordamos com a solicitação



Diretora do Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima

Boa Vista, 27 de março de 2025

ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Perspectivas e desafios da formação de professores em Roraima para efetividade da Lei 10.639

Pesquisadora: Antonia Pedrosa Vieira

Area Temática:

Versão: 2

CAAE: 86451725.7.0000.5302

Instituição Proponente: Universidade Federal de Roraima - UFRR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.562.162

CONCLUSÃO: As pendências (1 a 6) da versão 1 do protocolo de Pesquisa foram sanadas pela Pesquisadora, não sendo mais observados óbices éticos. Desta forma, recomenda-se a aprovação do protocolo de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

(continua)

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO PROJETO 2482667.pdf | 31/03/2025 | | Aceito |
| Outros | cartaaconselhodeetica.pdf | 31/03/2025 | Antonia Pedrosa Vieira | Aceito |
| Declaração de concordância | ANUENCIAJUNTAS.pdf | 31/03/2025 | Antonia Pedrosa Vieira | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLEquestionario.pdf | 31/03/2025 | Antonia Pedrosa Vieira | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLEntrevista.pdf | 31/03/2025 16:00:12 | Antonia Pedrosa Vieira | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projetonovoconselhoetica.pdf | 31/03/2025 | Antonia Pedrosa Vieira | Aceito |
| Parecer Anterior | Parecer.pdf | 31/03/2025 15:58:59 | Antonia Pedrosa Vieira | Aceito |

(conclusão)

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|-----------------------|---------------------------|------------------------|-------------------------|-----------------|
| Orçamento | orcamentoantonia.pdf | 31/03/2025 | Antonia Pedrosa Vi-eira | Aceito |
| Cronograma | cronogramaantoni02025.pdf | 31/03/2025 | Antonia Pedrosa Vi-eira | Aceito |
| Folha de Rosto | folhaderostoantonia.pdf | 27/01/2025 18:48:15 | Antonia Pedrosa Vi-eira | Aceito |

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

BOA VISTA, 12 de maio de 2025

Assinado por:

NIVIA PIRES LOPES

(Coordenador [a])