



## Desenvolvendo práticas antirracistas na escola pública: um relato de experiência no Prolicen

Ana Cristina Silva Daxenberger\*, Marcos Vinicius Pereira da Cruz \*\* e Nathali Gomes da Silva \*\*\*

### Resumo

O artigo apresenta um relato de experiência sobre o Projeto de Iniciação à Docência, com foco em práticas antirracistas em uma escola pública, ressaltando a importância das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. O desenvolvimento das ações tinha como objetivo proporcionar formação teórico-prática aos estudantes de Licenciatura em Biologia, com a intenção de desenvolver experiências em escolas públicas, objetivando o olhar inclusivo. As ações foram desenvolvidas em uma escola pública, na cidade de Areia, durante o período de abril a julho de 2024. As atividades envolveram mostras culturais, debates e sequências didáticas que promoveram uma educação inclusiva, com a elaboração de materiais didáticos antirracistas e favorecendo a formação de futuros docentes. Os resultados apontaram a necessidade de formação continuada de professores para trabalhar temáticas das relações étnico-raciais dentro das salas de aula, como também a urgência das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no currículo como contribuição de uma educação antirracista e inclusiva na formação do cidadão.

**Palavras-chave:** Antirracismo; educação inclusiva; diversidade cultural.

**Developing anti-racist practices in public schools: an experience report at Prolicen**

### Abstract

This article presents an experience report on the Teaching Initiation Project, focusing on anti-racist practices in a public school, highlighting the importance of laws 10.639/2003 and 11.645/2008. The development of the actions aimed to favor theoretical and practical training for undergraduate students in biology, with the intention of developing experiences in public schools aiming at an inclusive perspective. The actions were developed in a public school, in the city of Areia, from April to July 2024. The activities involved cultural exhibitions, debates and didactic sequences that promoted inclusive education, with the elaboration of anti-racist teaching materials and favoring the training of future teachers. The results pointed to the need for continued teacher training to work on issues of ethnic-racial relations in the classroom, as well as the urgency of laws 10.639/2003 and 11.645/2008 in the curriculum as a contribution to anti-racist and inclusive education in the formation of citizens.

**Keywords:** Anti-racism; inclusive education; cultural diversity.

**Desarrollo de prácticas antirracistas en las escuelas públicas: un informe de experiencia en Prolicen**

### Resumen

El artículo presenta un relato de experiencia sobre el Proyecto de Iniciación Docente, con foco en las prácticas antirracistas en una escuela pública, destacando la importancia de las leyes 10.639/2003 y 11.645/2008. El

\* Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). Professora Associada IV da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial, Professora do PPGE e Membro do Neabi/UFPB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9101-6205> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2467412638469336>. E-mail: ana.daxenberger@academico.ufpb.br.

\*\* Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0690-9600>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9997645389720981>. E-mail: vini.pereira13.mp@gmail.com.

\*\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora lotada no Departamento de Ciências Fundamentais e Sociais do Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Membro do Grupo de Pesquisa Mandacaru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1431-1937>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8411552465261024>. E-mail: nathali.gomes@academico.ufpb.br.

desarrollo de las acciones tuvo como objetivo promover la formación teórica y práctica de estudiantes de Pregrado de Biología, con la intención de desarrollar experiencias en escuelas públicas con una perspectiva inclusiva. Las acciones se desarrollaron en una escuela pública, en la ciudad de Areia, durante el período de abril a julio de 2024. Las actividades involucraron exposiciones culturales, debates y secuencias didácticas que promovieron la educación inclusiva, con la elaboración de materiales didácticos antirracistas y favoreciendo la formación de futuros docentes. Los resultados apuntaron la necesidad de formación continua de los docentes para trabajar temáticas de relaciones étnico-raciales dentro del aula, así como la urgencia de las leyes 10.639/2003 y 11.645/2008 en el currículo como contribución a la educación antirracista e inclusiva en la formación de ciudadanos.

**Palabras clave:** Antirracismo; educación inclusiva; diversidad cultural.

## INTRODUÇÃO

As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 foram importantes avanços para diminuir o preconceito e discriminação racial contra a população afro-brasileira e indígena, mas elas não sanaram, de forma definitiva, problemáticas de reconhecimento de suas próprias identidades nem questões de erradicação do racismo ou discriminação.

As leis mencionadas tratam da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena — artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) — nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados. Essa obrigatoriedade se dá pelo fato de a escola ser um espaço de convivência com diferenças, de criação e aperfeiçoamento do senso crítico. Assim, a melhor forma de sanar preconceitos é dialogando sobre eles, incluindo a realização de discussões sobre os males que eles produzem. A escola, por ser considerada um lugar de múltiplas trocas de experiências e aprendizagens, deveria ser um espaço onde os preconceitos são combatidos e as diversidades valorizadas e discutidas, de maneira aberta e respeitosa. No entanto, o ambiente escolar tem se tornado cada vez mais excludente quando se trata de respeito à diversidade.

De acordo com uma pesquisa do Instituto de Inteligência e Consultoria Estratégica (IPEC), divulgada pelo G1 (2023), 38% de 2 mil entrevistados afirmou ter sofrido racismo em espaços educacionais, como escolas, faculdades ou universidades. Esse dado revela a fragilidade do modelo educacional atual, em que professores e alunos, muitas vezes, desconhecem o impacto excludente de práticas discriminatórias, preconceituosas e racistas, naturalizando-as nos mais diversos ambientes.

Embora a escola reúna diferentes grupos étnicos, existem tensões entre eles, o que pode resultar em segregação ou exclusão. Isso se torna ainda mais preocupante, considerando que esse espaço é ocupado por estudantes em processo de desenvolvimento emocional,

cognitivo e social, suscetíveis a absorver mensagens não apenas do ambiente escolar, mas também da sociedade em geral (Menezes, 2023). Dessa maneira, o espaço social da escola precisa consolidar os princípios estabelecidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, integrando esses marcos legais aos conteúdos específicos indicados em seus textos.

Diante disto, este artigo tem como objetivo relatar ações realizadas pelo Projeto de Apoio às Licenciaturas (Prolicen) sob título “Formação docente na perspectiva da educação das relações étnico-raciais: contribuindo para as discussões dos aspectos exigidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008”, aprovado no edital nº 27/2023 - PRG/CPPA/UFPB e desenvolvido no ano de 2024.

O projeto supracitado tem como objetivos oportunizar aos licenciandos estudos e práticas dentro do contexto educativo de escolas públicas no município de Areia, estado da Paraíba, na área de estudos étnicos na perspectiva decolonial (Ferreira e Silva, 2020), além de pesquisar e elaborar materiais didáticos, recursos visuais e didáticos associados à temática.

Pode-se destacar a importância destas práticas na formação inicial dos bolsistas e voluntários e também para os professores, gestores e alunos da escola-campo, visto que o modelo de educação pública atual carece de práticas que garantam uma consciência antirracista. Este artigo está organizado em 3 partes além desta Introdução, sendo elas: a Revisão Teórica, que aborda teorias que alicerçam as discussões e práticas do Prolicen na escola pública; as Ações Desenvolvidas e os Resultados Alcançados e, por fim, as Considerações Finais.

## **REVISÃO TEÓRICA**

Desde o século XIX, buscou-se definir “identidade nacional”. Para isso, personalidades das mais diversas áreas, incluindo intelectuais, políticos ou artistas, atuaram nesse processo. Entretanto, antes de entrarmos na discussão sobre as tentativas de construir uma identidade nacional baseada nos povos originários, é importante conceituar alguns termos.

O conceito de raça se inicia com a criação da famosa classificação de plantas de Karl Linnaeus, que alcançava indivíduos humanos e não humanos (Bethencourt, 2013), que Michel Foucault (1966) define como o pilar da epistemologia do mundo clássico. De acordo com Santos et al. (2010, p. 121), “A primeira classificação racial dos homens foi a “Nouvelle division

de la terre par les différents espèces ou races qui l'habitent” (Nova divisão da terra pelas diferentes espécies ou raças que a habitam), de François Bernier, publicada em 1684”.

Durante o Iluminismo, por sua vez, as novas descobertas científicas e culturais colocaram em dúvida a ideia bíblica de que o mundo foi criado por Deus e que toda a humanidade descende de Adão e Eva. Diante disso, surgiram dois grupos de estudiosos: os monogenistas, que acreditavam em uma origem comum para todos os seres humanos e, os poligenistas, que defendiam que diferentes povos teriam origens distintas (Loureiro; Aubert, 2021).

O darwinismo fez com que o debate enfraquecesse, mas abriu espaço para a hierarquização de indivíduos da espécie humana. Segundo Bethencourt (2013), os estudos científicos ampliaram métodos e premissas para justificar as diferenças entre os seres humanos para além das características físicas, comportamentais e de níveis de inteligência. Os estudos e pesquisas passaram a medir crânios, comparar esqueletos, estabelecer níveis hierárquicos que os diferenciavam dos primatas, oferecendo legitimidade à classificação de raças.

O termo etnia, por sua vez, apresenta-se de forma mais ampliada. Segundo Santos et. al. (2010, p.122), trata-se de “um conceito polivalente, que constrói a identidade de um indivíduo resumida em: parentesco, religião, língua, território compartilhado e nacionalidade, além da aparência física.”

Nessa compreensão, os indígenas, desde muito tempo, são usados como forma de exaltar a brasiliade e não foi diferente durante o período do Romantismo — período em que os romances de Gonçalves Dias, Gonçalves de Magalhães, Teixeira e Souza, Araújo Porto-Alegre e José de Alencar descrevem sobre, ao entrever certo nacionalismo e a figura do indígena como altivo, valoroso e corajoso (Silva, 2005).

Mesmo diante de todo o esforço brasileiro de exaltar os povos que deram origem à esta sociedade e à este país, essas concepções não foram páreas para as interpretações do evolucionismo social, que colocava os povos americanos (principalmente os latinos) e africanos em um plano inferior ao europeu. Essa perspectiva racial e hierárquica impactou também na percepção sobre a mestiçagem e a noção de sincretismo como uma ameaça ao desenvolvimento da nação (Schwartz, 1993). Não foram poucas as advertências sobre os perigos da mestiçagem e a necessidade do branqueamento da população brasileira (Oliveira, 2018; Daxenberger, Albino e Sobrinho, 2023).

Ao passar das décadas, a mestiçagem não é mais vista como algo negativo, graças à perda de credibilidade do evolucionismo social e ao progresso da ciência e, de acordo com Oliveira (2018), o Movimento Modernista Brasileiro colaborou com esse enfraquecimento, tendo seu ápice na Semana de Arte Moderna, de 1922.

Voltando para os romances que também colaboraram para a valorização dos povos originários, pode-se destacar o Macunaíma, de Oswald de Andrade, que tinha como personagem principal um exemplo de uma brasiliade imaginada, cujas características físicas e atitudinais possuem influências europeias, africanas e ameríndias.

Mesmo com todos os esforços para “definir a identidade brasileira”, afro-brasileiros e indígenas ainda sofreram e sofrem discriminação apenas por praticar sua fé e cultura. As missões de Pesquisas Folclóricas, organizadas pelo Secretário de Cultura de São Paulo, Mario de Andrade, tiveram parte nesse processo de valorização. Entretanto, para as religiões de matriz africana era necessário obter autorização prévia de autoridades policiais (Silva, 2013), deixando transparecer que praticar a fé era algo para ser vigiado de perto, como se fosse algo danoso. Ou seja, por um lado o Estado reconhecia a importância de tais expressões (sobretudo como constitutivo da brasiliade) e, por outro, os repreendia como danosos à essa mesma cultura nacional (Oliveira, 2017).

Esse movimento encontrou apoio também nas ações políticas de Getúlio Vargas, como diz Oliveira (2018). No afã de inventariar os “símbolos da identidade nacional”, os contextos afro-brasileiros forneceram o repertório privilegiado para constituição da brasiliade: samba, feijoada, capoeira saem do universo afrorreligioso para se tornarem “símbolos nacionais”, mas isso não acabou com a discriminação, tampouco com o racismo. Oliveira (2017) afirma que, na perspectiva dos intelectuais que refletiram sobre o Brasil no começo do século XX, havia uma justaposição entre identidades nacional e cultural, tratadas quase como equivalentes. Embora grande parte dos elementos simbólicos, reconhecidos como característicos do povo brasileiro tenha origem no universo das religiões afro-brasileiras, isso não impediu que as práticas religiosas e seus praticantes sofressem perseguição por parte do Estado e de outras instituições religiosas.

A Frente Negra Brasileira (FNB) era calcada nos valores vigentes de ascensão social, acreditando que o negro venceria à medida que conseguisse firmar-se nos diversos níveis das ciências, das artes e da literatura (Moura, 1983). Suas ações visavam o afastamento de

elementos classificados como africanos, vistos como sinais de atraso e inferioridade, com teor depreciativo. A FNB tinha como objetivos principais o combate ao racismo e a superação das desigualdades. Devido aos seus propósitos, outros ativistas se juntaram à causa, e a rejeição dá lugar à valorização da africanidade.

A partir disso, ocorre um embate contra o racismo e a discriminação da população negra, que culminou na promulgação da lei Afonso Arimos (Lei 1390/1951), que, por sua vez, incluiu o racismo como contravenção penal. Em outras palavras, era uma infração de pequena gravidade, e somente em 1989, com a aprovação da Lei Caó (Lei n. 7716/1989), o racismo passou a ser considerado crime; sendo racismo definido como manifestação preconceituosa contra “raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional” (Art.1º).

Quando citamos os indígenas, se faz necessário falar sobre os processos de lutas e resistências vivenciadas por esses grupos. No que concerne ao período classificado como exterminacionista, Munduruku (2012) destaca que centenas de povos e milhares de pessoas sucumbiram ao emprego da violência física e cultural; isso ocorreu pelo genocídio concretizado pela escravidão, pelas doenças estranhas, pela ganância homicida dos apresadores de índios, aliado ao etnocídio promovido pela Igreja, por meio da catequese, em sua política de proibição, demonização e inferiorização das culturas indígenas (Munduruku, 2012; Gomes, 2019).

Durante o período caracterizado como integracionista, os indígenas eram tidos como seres que precisavam ser tutelados, e, de acordo com Darcy Ribeiro (2004), mesmo que a participação desta população tenha sido essencial no processo de ocupação de regiões, por meio de abertura de ferrovias, rodovias, extrativismo mineral e vegetal, implantação de áreas de agricultura e pecuária. Nos primeiros vinte anos de república não foram implementadas ações em favor desta população, muito pelo contrário, acentuou-se a aprovação de medidas que dificultaram a produção e reprodução de seus modos de vida.

Em 1910 foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que estabeleceu o processo de institucionalização de políticas públicas para os indígenas e, apesar dos equívocos, dentre as diretrizes que norteavam o SPI, destacavam-se o respeito aos povos indígenas, aos seus direitos de identidade e diversidade cultural (Munduruku, 2012). Em resposta às grandes críticas ao SPI foi criada a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), substituindo o antigo órgão.

Sob o regime militar, que vigorou de 1964 a 1985, coube a FUNAI exercer a tutela dos indígenas e pautar as ações de integração desta população com a sociedade nacional (Oliveira,

2018). Com a atuação cada vez mais crescente dos coletivos indígenas, sobretudo, a partir da década de 1970, superou-se o modelo integracionista protagonizado nesta instituição. (Munduruku, 2012).

E com a promulgação da Constituição Federal de 1988, os povos indígenas conquistaram importantes vitórias, como o direito coletivo aos seus territórios (Art. 231º), o uso das línguas maternas na educação básica das populações indígenas (Art. 210º) e ainda a valorização das expressões culturais ameríndias e afro-brasileiras (Art. 215º). É a partir da década de 1990 em que começa a existir uma “pressão” dos diversos grupos étnico-raciais para a implementação de políticas públicas de efetivo combate ao racismo (Gomes, 2011); contudo, observa-se que por mais que se tenha avançado em termos de reconhecimento cultural, religioso e de políticas públicas, ainda estamos distantes quanto à consciência de uma sociedade antirracista.

Uma vez que a educação não está apartada do contexto social e constitui um meio importante para a superação das desigualdades sociais (Santos, 2009) a luta pelo fim de todas as formas de discriminação não está apartada destes objetivos (Daxenberger, Albino, Sobrinho, 2023).

Como apontamos, especialmente, a partir da atuação da Frente Negra Brasileira, ficou evidente que a discriminação étnica e racial observadas no contexto brasileiro, está presente, principalmente, em ambientes de ensino: no conteúdo do livro didático, em ações pedagógicas que promovem outras formas de ensinar e aprender além daquelas de origem europeia ou a inferiorização das matrizes africanas e ameríndias presentes no cenário nacional (Silva, 1995; Daxenberger, Albino e Sobrinho, 2023).

Portanto, reafirmamos a importância e urgência do desenvolvimento de projetos que promovam uma educação antirracista, tendo em vista a existência de uma espécie de “silenciamento institucionalizado” para favorecer as práticas e discursos de discriminação racial nos espaços formais de ensino carregado por uma herança histórica permeada pela resistência e preconceito (Gomes, 2011).

## **METODOLOGIA: Ações desenvolvidas no Prolicen**

Os dados contidos neste trabalho foram coletados através de ações realizadas em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, no município de Areia, estado da Paraíba.

O presente trabalho teve um cunho qualitativo, pois, os dados que constituem a pesquisa são predominantemente descritivos (Lüdke; André, 1986), ou seja, “a descrição minudente, cuidadosa e atilada é muito importante; uma vez que deve captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações dos informantes em seu contexto” (Chizzotti, 1991, p. 82).

Em relação às ações, terá dois momentos diferentes de descrição: um que envolve o levantamento do perfil da escola envolvendo a temática e a outra a descrição das práticas educativas.

Para o levantamento do perfil, utilizou-se como instrumentos um questionário com perguntas norteadoras para a entrevista com a gestão e aplicação de questionário estruturado com questões objetivas e subjetivas para os professores; esses dados serão apresentados, inicialmente, para compreender sobre a realidade da escola. No segundo momento, são descritas as ações de práticas educativas, como mostra sobre personalidades indígenas, mural de ideias sobre os indígenas e, posteriormente a aplicação de uma sequência didática com turma do 3º ano do ensino médio, que contou com árvore genealógica, discussão de vídeos, roda de conversa, júri simulado e gamificação.

A sequência didática foi realizada em 6 encontros, que ocorreram durante os meses de maio e junho de 2024, com 2 encontros semanais, nas terças e sextas, em que cada aula teve a duração de 45 minutos. E o objetivo era trabalhar a conscientização antirracista a partir dos estudos de genética e características fenotípicas, considerando que os licenciando envolvidos no Prolicen, eram estudantes de Ciências Biológicas e foram estimulados a pensarem práticas na área específica de formação para desenvolver um currículo decolonial em sua área.

Para a montagem do perfil, tivemos o público participante de 10 professores da educação básica, entre pedagogos, licenciados em ciências biológicas, licenciado em letras português e em história, além da gestora escolar, que também é pedagoga e de alunos do 3º ano do ensino médio.

Os questionários e a entrevista trataram sobre o conteúdo das leis 10.639/03 e 11645/05, questionando sua perspectiva sobre a implementação da mesma, sua formação inicial e continuada, se já presenciou casos de racismo, se faz sentido articular os conhecimentos específicos com os referidos no corpo da lei. Em seguida, apresentaremos primeiramente os dados de perfil, para depois o relato da prática educativa.

## **Resultados e discussões**

Antes de iniciar as discussões acerca sobre as ações específicas do projeto, se faz necessária a caracterização dos perfis da escola e dos professores, visto que, essas informações podem afetar de alguma maneira os resultados encontrados.

### **Caracterização do perfil da escola e professores**

A escola em que foi realizada a pesquisa possui cerca de 800 alunos, divididos em 29 turmas, sendo, 1 de oitavo ano, 3 de nono ano, 9 de primeiro ano do ensino médio, 6 de segundo ano, 5 de terceiro ano e 5 de Educação de Jovens e Adultos. A escola segue o modelo regular e o novo ensino médio, então, há disciplinas de projeto de vida e eletivas.

A gestão da escola é composta por 3 gestoras, sendo 1 gestora geral e 2 vice-gestoras, há também 3 coordenadoras pedagógicas e um secretário; o quadro de professores é bem extenso, contando com mais de 50 professores, entre contratados e efetivos das mais diversas áreas. Apesar de precisarem lecionar disciplinas que não são de sua formação específica por falta de especialistas nas áreas.

Como pode-se observar no perfil da escola, existem mais de 50 profissionais ativos na instituição, porém, apenas 10 docentes participaram da pesquisa, esse número tão diminuto pode ser explicado pela falta de interesse na temática ou pela falta de tempo dos mesmos para responderem ao questionário de coleta sobre a opinião deles. Destaca-se que era voluntário o preenchimento do questionário.

Entre os participantes, 60% se identificam como mulher cisgênero e 40% como homem cisgênero. Com relação a graduação, 30% são licenciados em ciências biológicas, 30% são licenciados em letras português, 10% em pedagogia, 10% em química, 10% em história e 10% em geografia. E enquanto 90% dos participantes lecionam em sua área de formação, a professora que é pedagoga leciona em turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sobre o tipo de vínculo, 80% são efetivos, ou seja, foram aprovados em concurso público e os 20% são contratados.

## **Entrevistas**

Quando perguntamos aos professores se houve formação inicial voltada para as relações étnico-raciais em sua graduação, apenas 30% dos entrevistados afirmaram que

tiveram esta formação. Como citam Daxenberger e Silveira (2023), nem todas as universidades têm implementado em seus currículos a proposta como está prevista na lei, contrariando a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, elaborada e emitida pelo Conselho Nacional de Educação (2004) que diz:

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (Brasil, 2004, s/p).

Entre os temas debatidos nessa formação inicial, foram a história dos povos originários, religião e arte, sendo temas genéricos, em que quase não há aprofundamento em questões atuais do racismo e discriminação étnica e racial. Se faz necessário o confronto com atitudes e falas racistas, citar políticas higienistas, falar da história e cultura, analisar documentos e histórias, conhecer as lutas, derrotas e, de uma vez por todas, esquecer a ideia do herói branco que, ao assinar uma lei, acabou magicamente com a escravidão e a discriminação no país.

Quando questionamos sobre a formação continuada, a resposta foi 100% negativa. De acordo com os dados, o Estado ou a escola nunca indicaram sequer um livro sobre a temática, o que podemos inferir que Estado se mantém ausente na implementação de políticas públicas para formação sobre as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Porém, ao fazer a mesma pergunta para a gestão a resposta foi diferente:

“sim, nas formações gerais sempre são abordadas as diversas leis que são pertinentes pra gente poder entender a questão do racismo, e tem inclusive, algumas datas que eles pedem que seja desenvolvida alguma coisa na escola.”

Então, ao comparar as duas respostas, observa-se uma certa similaridade, no qual o tema é debatido apenas em formações gerais, não tendo realmente um espaço específico para debate e formação; a resposta da gestão acabou se tornando uma espécie de “não tem, mas comemoramos algumas datas relacionadas a isto”. O que nos permite afirmar que os pressupostos das leis estão presentes em momentos específicos, não sendo o suficiente quando comparado aos séculos de lutas, resistências e perdas dos povos afro-brasileiros e indígenas e, principalmente, sobre a perspectiva crítica que se busca na implementação das referidas leis em destaque.

Foi questionado também se faz sentido articular a educação para as relações étnico-raciais com a disciplina que o professor ministra, pois, como cita a lei 11645/2008:

§ 2º - Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Brasil, 2008).

Então, obtivemos dos professores as respostas abaixo referentes as possíveis áreas que poderiam discutir os aspectos étnico-raciais:

“Africanidade, arte africana”  
“História do Brasil”  
“Evolução”  
“Estudo de genética associado a questões sociais, conhecimentos ecológicos de populações tradicionais, alimentação relacionada à biodiversidade e aos povos originários e africanos”  
“Quando trabalho poemas ou contos que tocam essa questão.”  
“Leitura, interpretação textual, literatura africana e literatura indígena.”  
“Neocolonialismo, Continente africano”

É de se destacar a importância da articulação com a biologia e ciências, aplicando a história e cultura africana e a indígena em conteúdo de genética e alimentação, visto que, em muitos momentos da história a ciência ofereceu respaldo para práticas racistas, como explica Leite (1976, p. 28):

Em primeiro lugar, era a fórmula preciosa para justificar o domínio branco sobre o resto do mundo: se as outras raças eram biologicamente inferiores, se eram incapazes de atingir os valores mais elevados da civilização, só poderiam sobreviver como as massas trabalhadoras submetidas aos brancos. Essa justificativa era mais sutil do que parece à primeira vista: através dela o europeu não chegava a sentir conflito ideológico com seus ideais democráticos e liberais. Não fora ele, europeu, que intencionalmente estabeleceria as diferenças entre raças; ao contrário, estas eram determinadas pela natureza. Em segundo lugar, o racismo parecia justificado pela teoria evolucionista de Darwin e também sob este aspecto se harmonizava com a vida intelectual europeia: se o homem resultara de uma longa evolução, na qual sobreviveram os mais capazes, as várias raças estariam em estágios diferentes de evolução e as menos capazes deveriam ser destruídas pelas mais aptas.

Então, é um avanço enorme que os professores saibam seus deveres, enquanto profissionais que atuam diretamente na formação de cidadãos. Contribuir com uma formação que auxilie os alunos a viver em sociedade de forma harmônica, crítica e que estejam prontos para lidar com a diferença é essencial. Como percebido nas falas dos professores, apesar de não haver formação contínua que abarque a formação das relações étnico-raciais, os próprios

docentes conseguem fazer as relações pertinentes de suas respectivas áreas de formação com os debates antirracistas.

Quando questionamos a gestão acerca de quais disciplinas poderiam ter um viés antirracista, foi citado a filosofia, história, sociologia e geografia. Ressaltamos que a lei 11645/2008 é bem clara ao citar “os conteúdos serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar” (Brasil, 2008). Então destacamos sobre a necessidade de uma ampliação quanto ao entendimento sobre a abrangência dessa temática para além das disciplinas citadas pela gestora, criando oportunidades para a discussão desta temática dentro da escola como um todo.

### **Práticas educativas desenvolvidas no Prolicen pelos licenciados na escola**

#### **A mostra Cultural: perfis biográficos**

Durante o mês de abril de 2024, em celebração ao dia dos povos originários, foi realizada uma mostra sobre personalidades indígenas na escola-campo (Figura 1A) e as figuras escolhidas foram Ailton Krenak, Cacique Raoni, Joênia Wapichana e Sonia Guajajara. E além de falas sobre os importantes feitos, foi reproduzido o documentário “Falas da Terra” (programa documentário da Rede Globo, exibido em 21 de abril de 2021), que é de grande valia neste processo de desconstrução de estereótipos. Também foi exibido o discurso de Ailton Krenak na assembleia constituinte realizado em 04 de setembro de 1987, que é tido como essencial na busca por direitos dos povos originários.

E para entender qual a visão dos alunos acerca dos povos originários, também foi montada uma espécie de mural, em que os alunos colaram *post-its* com uma palavra que representassem os indígenas (Figura 1B) e obtivemos muitos pensamentos influenciados pelo senso comum, como: cultura, luta, história, determinação, resistência. E por mais que esses adjetivos se tornem um pouco genéricos, mostra que os alunos entendem que os povos indígenas passaram por muitos processos de extermínio e resistência.

A mostra se demonstrou de muita importância, devido à desmistificação de alguns mitos relacionados aos povos indígenas, mostrar as lutas que foram superadas e outras que estão em andamento, como a ameaça ao direito à terra.

Figura 1 – Mostra sobre personalidades



Fonte: acervo do projeto

### Sequência didática

A sequência didática foi nomeada de “Melanina como marcador social: a genética como aliada numa educação antirracista”, foi aplicada em uma turma de 3º ano do ensino médio na escola já citada e foi desenvolvida em parceria com o professor de biologia. Portanto, a área do conhecimento foi a ciências da natureza, articulada com o conteúdo de genética.

As atividades ocorreram em 6 encontros, de 45 minutos cada. O objetivo desta prática era trabalhar a conscientização antirracista a partir dos estudos de genética e suas características fenotípicas. Dentre as metodologias utilizadas, tivemos: autoidentificação, discussões de cordéis e vídeos, roda de conversa, questões problematizadoras e gamificação.

Para o planejamento das atividades propostas na sequência didática, foi utilizada a Base Nacional Comum Curricular (2018), como um documento norteador da educação básica. Então, as competências foram selecionadas:

**COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3 -** Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2 - Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis (BNCC, 2018).

Já nas habilidades, usou-se:

EM13CNT305 - Investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e o respeito à diversidade.

EM13CNT208 - Aplicar os princípios da evolução biológica para analisar a história humana, considerando sua origem, diversificação, dispersão pelo planeta e diferentes formas de interação com a natureza, valorizando e respeitando a diversidade étnica e cultural humana (BNCC, 2018).

Para uma melhor discussão dos resultados, esta seção será dividida de acordo com os encontros com a turma.

## **Encontro 1**

Como se tratou do primeiro contato com a turma, não houve mudanças na organização da sala, mas houve uma conversa para norteá-los de como seriam as atividades, foi aplicada a construção de uma árvore genealógica, na qual foram enfatizadas características que possam demonstrar os ancestrais africanos e afro-brasileiros, assim como a miscigenação presente na sociedade brasileira.

Nas árvores genealógicas, 4 alunos se identificaram como pessoas brancas, 15 como pardos e 2 como morenos, não foi obtido nenhuma resposta em que se identificava como negro, talvez isso se dê pelo fato da subalternização da população afro-brasileira, com isso, a recusa em se identificar como uma pessoa preta. Todavia, reconhecemos os pardos e “morenos” como parte da população negra, já que o termo moreno, por anos, foi utilizado para embranquecer a população preta. Como bem pontua Moura (1988, 64) apud Silva (2010, p. 174), “[...] o brasileiro foge de sua realidade étnica, de sua identidade, procurando mediante simbolismo de fuga, situar-se o mais próximo possível do modelo tido como superior, isto é, o branco.”

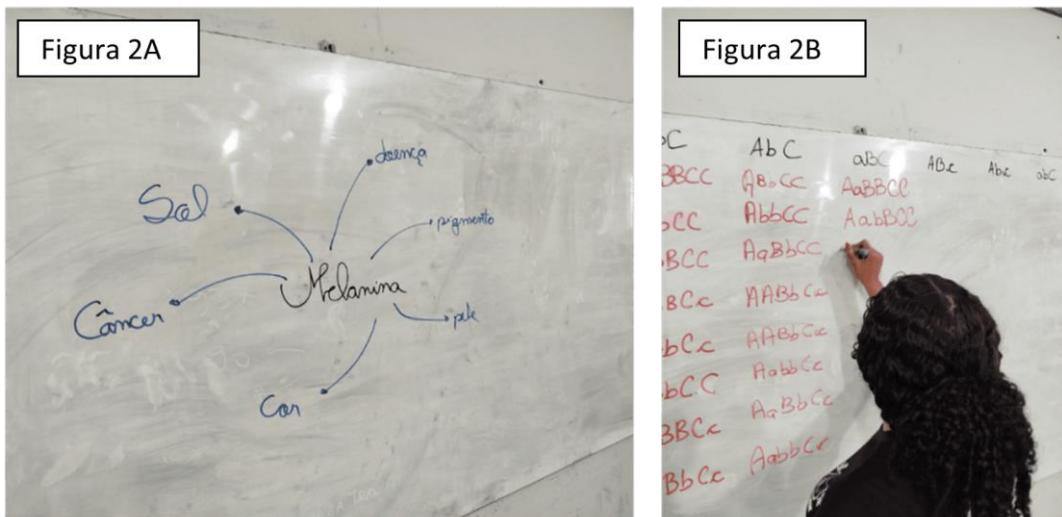
## **Encontro 2**

Nesta etapa focamos na parte da melanina e da genética, então, verificou-se o conhecimento prévio dos alunos (Figura 2A), em seguida o estagiário explicou o que é a melanina

e como ela atua, como ela é repassada pelas gerações e quais genótipos vão gerar os fenótipos. Em seguida, os alunos resolveram um quadro de *Punet* com um cruzamento entre indivíduos com fenótipos diferentes (Figura 2B).

O encontro aconteceu de forma bem fluida (com participação da turma), visto que os alunos já tinham contato com a genética e já entendiam os conceitos básicos.

Figura 2 – Encontro



Fonte: Acervo do projeto

### Encontro 3

Este momento do trabalho foi dedicado para a realização de roda de conversa, por isso, a sala foi organizada em um círculo, com o intuito de problematizar o tratamento diferente entre pessoas, considerando a quantidade de melanina presente no organismo, trazer experiências escritas sobre racismo e grandes problemáticas enfrentadas pelos pretos (as) e pardos (as) no Brasil, além de explicitar as formas em que o racismo é manifestado. Foi solicitado que relatassem algum caso de racismo que sofreram ou presenciam e, a partir disso, confeccionar uma nuvem de ideias numa cartolina com a ajuda de *post-its* (Figura 3). Como resultado, os alunos escreveram uma palavra racista que ouviram, ou que falaram.

Observamos algumas posturas interessantes ao adotar esta metodologia, pois a maioria dos alunos declarou que não falou a expressão que escreveu nos *post-its*, mesmo sem terem sido solicitados a se explicar se ouviram ou falaram tal injúria. Dois alunos negros também expressaram que levam as expressões como brincadeiras, porque se levarem a sério, não teriam amigos, mas uma vez vemos a naturalização do racismo. Segundo Silva (2010) os estudantes

afro-brasileiros vivem em uma constante transição entre a afirmação e a negação de sua identidade. Afirmação no momento em que reconhecem sua ancestralidade. A negação, por sua vez, ao assumir que sofrem casos de racismo dentro da escola, gerando um silenciamento considerado como “brincadeira”.

Encontro 4

Neste encontro a turma foi organizada em círculo, houve a leitura e discussão do cordel “A grande Confusão”, elaborado por uma professora e alunos da Universidade Federal de Alagoas, o texto em questão foi retirado da coletânea “Cordel da Marcação: relações étnico raciais na educação básica”, que pode ser encontrado no link:  
<https://campusdosertao.ufal.br/nucleo/nudes/wp-content/uploads/CORDEL-LIVRO.pdf>

O objetivo principal foi trabalhar a conscientização antirracista por meio de produções artísticas, além de valorizar a cultura nordestina através do cordel.

Esta discussão buscou abordar a estereotipação das pessoas negras como ladrões ou pessoas ruins, trazendo casos reais e os inúmeros casos de pessoas presas e mortas injustamente por questão da cor de sua pele. E através disto, solicitou-se que, em pequenos grupos, elaborassem um cordel, uma poesia, ou qualquer gênero textual que tivessem mais afinidade ou proximidade para a escrita, com a intenção de discutir as questões raciais articuladas aos conhecimentos sobre genética (Figura 4A e 4B).

Ao final da atividade, os grupos socializaram os textos com a turma e houve um breve debate articulando-os à biologia e à genética.

## **Figura 4 – Encontro 4**

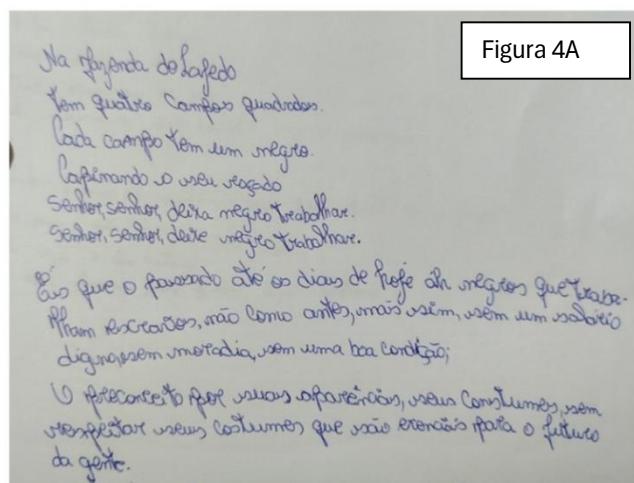


Figura 4A

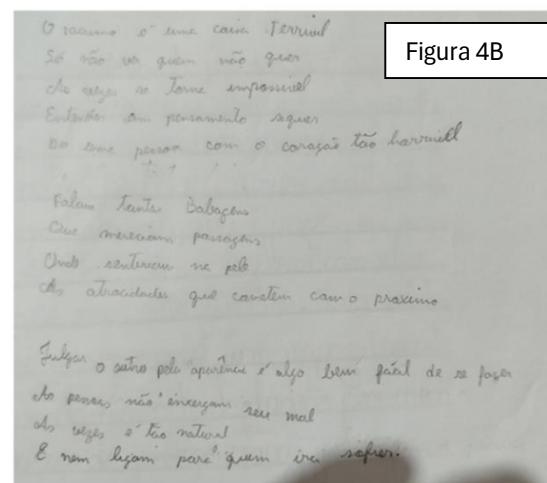


Figura 4B

**Fonte:** Acervo do projeto

## **Encontro 5**

Neste momento foi reproduzido o vídeo “Desigualdade Racial no Brasil - 2 minutos para entender!” (<https://www.youtube.com/watch?v=ufbZkexu7E0>), dando continuidade houve um breve momento de informação sobre as cotas raciais, explicando do que se trata quando surgiu, como funciona e quem pode participar.

Em seguida, a turma foi dividida numa espécie de júri, para o qual havia pessoas a favor das cotas raciais e pessoas contra e com a ajuda do professor da disciplina, “votar” nos melhores argumentos e esclarecer sobre a importância das cotas, seus motivos de implantação e seus usos.

A avaliação consistiu na análise dos debates e nas anotações feitas em sala, como também a desenvoltura dos grupos em reunir argumentos a favor e contra ao objeto em debate do júri simulado, além do respeito empregado durante a discussão.

## **Encontro 6**

O último encontro foi usado para aplicação de dinâmica acerca do material “Vamos falar de racismo: 100 perguntas para discutir preconceito e gerar conscientização”, com questões sobre a melanina e a genética.

Esta aula teve como objetivo reforçar o compromisso com a educação antirracista. O material é composto por 100 cartas com perguntas sobre racismo, para o qual foi disposto como uma gamificação, parecido com o “jogo das três pistas” do programa Silvio Santos, no qual dois ou mais participantes, geralmente celebridades (em nosso caso: os estudantes participantes), competem para adivinhar palavras ou nomes com base em três dicas fornecidas pelo apresentador (nesse caso, fornecidas pelos licenciandos do Prolicen). As dicas são fornecidas uma após a outra e os participantes tentam descobrir a resposta.

Na prática didática, a turma foi dividida em grupos para melhor discussão dos temas. Além da dinâmica, ocorreu a avaliação da sequência didática através de um questionário com questões abertas e fechadas. Os dados obtidos nos questionários foram satisfatórios, comprovando a eficácia do processo. Em destaque pelos estudantes, como as metodologias que os alunos mais gostaram estão: o júri simulado e a roda de conversa sobre racismo.

Vale destacar uma observação escrita de um estudante no questionário de avaliação da prática docente:

“Eu abri meus olhos em relação a questão de que em minha escola os professores são majoritariamente brancos, mostrando o racismo estrutural, pois, entendi que esse fato se dá pelos negros terem menos oportunidades que os brancos nos estudos.”

Tal afirmação é importante, pois mostra a tomada de consciência acerca das situações de opressão social que por anos as populações negra e indígena passaram na história de nosso país. Nota-se também que os alunos ainda preferem se manter muito distantes quando falamos sobre racismo, seja por medo de cometer alguma injúria, ou simplesmente por achar que se trata de “mimimi” (frase proferida por um estudante em sala de aula quando questionado sobre racismo). Também foi constatado que os estudantes nunca ouviram comentários ou orientações sobre as cotas, e, diga-se de passagem, que muitos têm direito a usá-las, mas não sabem os trâmites por trás desta forma de ingresso no ensino superior.

Nos questionários, pode-se observar que os alunos gostaram das práticas realizadas, também acredita-se que este tipo de conhecimento e informação passada durante o processo educativo mais crítico possa contribuir na formação social dos sujeitos, como afirma Freire (2019). Corroborando a isso, destacamos os pensamentos de Daxenberger, Albino e Sobrinho (2023, p. 248) quando falam da importância da construção de um currículo de identidades, afirmam da necessidade de práticas antirracistas, principalmente, dentro do currículo escolar a fim de construir um “currículo de relações”, uma vez que “o não reconhecimento em si, já é um ato de racismo”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante este artigo, foram discutidas diversas práticas antirracistas implementadas na escola pública, destacando a importância de promover um ambiente educacional inclusivo e equitativo. Inicialmente, foi abordada a necessidade de formação contínua para educadores, enfatizando a importância de capacitar professores para lidar com questões de discriminação e preconceito de forma eficaz.

A articulação dos conteúdos das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 com os currículos programáticos é fundamental para garantir uma educação mais inclusiva e plural. Integrar esses conteúdos ao currículo significa não apenas cumprir uma exigência legal, mas também valorizar e reconhecer a contribuição desses povos para a sociedade brasileira. Isso ajuda a combater preconceitos e estereótipos, promovendo o respeito e a valorização da diversidade.

Além dos pontos mencionados, é essencial destacar a importância das práticas antirracistas na formação educacional. Durante a trajetória acadêmica, observa-se como essas práticas contribuem para um ambiente de aprendizado mais inclusivo e respeitoso, enriquecendo o currículo escolar e promovendo a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

As práticas antirracistas ajudam a desenvolver uma compreensão mais profunda das questões de desigualdade e discriminação, permitindo que os indivíduos atuem de forma mais consciente e empática. Essa experiência reforça a necessidade de implementar e expandir tais práticas nas escolas públicas, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de se desenvolver em um ambiente que valorize a diversidade e o respeito mútuo.

O programa de Apoio às Licenciaturas – Prolicen - é de extrema importância para a formação inicial docente, pois além de permitir a atuação direta na sala de aula, propicia participar de projetos mais específicos das diversas áreas da educação. Trabalhar na perspectiva decolonial é muito enriquecedor, visto que, a maioria dos currículos de licenciatura não abrangem a educação para as relações étnico-raciais de forma efetiva e para incluir a população afro-brasileira e indígena se faz necessário estudos e formação (seja ela continuada ou inicial).

## REFERÊNCIA

AMBIENTE escolar é o mais citado por brasileiros entre os locais onde já sofreram o racismo.

**Portal G1, 2023.** Disponível em:

<<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/15/ambiente-escolar-e-o-mais-citado-por-brasileiros-entre-os-locais-onde-ja-sofreram-o-racismo-diz-pesquisa.ghtml>>. Acesso em: 11/mayo, 2024.

BETHENCOURT, Francisco. **Racisms: From the Crusades to the Twentieth Century**. Oxford: Princeton University Press, 2013.

BRASIL. **Lei nº 1.390/1951, de 03 de julho de 1951.** Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de côr. Rio de Janeiro: RJ, 1951.

Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l1390.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l1390.htm). Acesso em: 11/mayo, 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: DF, 1988.  
Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 11/mayo, 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.716/1989, de 05 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília: DF, 1989. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7716.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm). Acesso em: 11/mayo, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 27/out., 2024.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 1, de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 27/out. 2024.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: DF, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 27/out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 27/out. 2024.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

DAXENBERGER, A. C. S.; SILVEIRA, S. R. (orgs). **Etnicidade e Direitos humanos.** João Pessoa: UFPB, 2023.

DAXENBERGER, Ana C. S.; ALBINO, Ângela C. A.; SOBRINHO, Rosivaldo G. de S. Um currículo de relações: análise de práticas de (auto)conhecimento e diversidade étnico-racial no espaço escolar. **Revista Educação e Emancipação**, v. 16, n. 3, p. 232–258, 20 Nov 2023 Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/21460>. Acesso em: 5/mai, 2025.

SUPERINTERESSANTE. **Desigualdade Racial no Brasil:** 2 minutos para entender, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ufbZkexu7E0>. Acesso em: 15/abr., 2024.

**FALAS DA TERRA.** Rede Globo, 2021. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=BdDpp6USz5Y#:~:text=Falas%20da%20Terra%20%C3%A9%20um%20documento%C3%A1rio%20especial,resgate%20hist%C3%B3rico%20de%20valores%C3%A7%C3%A3o%20suas%20culturas>. Acesso em: 15/abr., 2024.

FERREIRA, Michele G.; SILVA, Jassen F. Currículo e educação das relações étnico-raciais: elementos para a construção de práxis curriculares antirracistas. In.: RODRIGUES, Ana Claudia da S.; ALBINO, Angela C. A.; SÜSSEKIND, Maria L. **Democracia, Educação e Políticas curriculares nas pesquisas com currículo.** João Pessoa: Editora UFPB, 2020. p. 79-99.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2019, 84ª edição.

FOUCAULT, Michel. **Les mots et les choses: une archéologie des sciences humaines.** Paris:Éditions Gallimard, 1966.

- ÍNDIO CIDADÃO?** Grito 3 Ailton Krenak, 1987. Disponível em:  
[https://www.youtube.com/watch?v=kWMHiwdbM\\_Q](https://www.youtube.com/watch?v=kWMHiwdbM_Q). Acesso em: 15/abr., 2024.
- GOMES, Laurentino. **Escravidão:** Do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2019.
- GOMES, Nilma L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE**, v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971/11602>. Acesso em: 7/mai, 2025.
- LEITE, D. M. **O caráter nacional brasileiro:** história de uma ideologia. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.
- LOUREIRO, Cláudia Regina de Oliveira Magalhães da Silva; AUBERT, Anna Caramuru Pessoa. **Por uma contextualização dos termos “raça” e “etnia” a partir de perspectivas biológicas, sociológicas e do Direito Internacional.** Revista Brasileira de Direito Internacional, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 16-33, jul./dez. 2021.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MENEZES, Waleria. O Preconceito Racial e suas Repercussões Na Instituição Escola. **Caderno de Estudos Sociais**, Recife, v. 19, n. 1, p. 95-106, jan. 2023. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1311/1031>. Acesso em: 26/out, 2024.
- MOURA, Clovis. Organizações Negras. In: SINGER, Paul; BRANT, Vinicius C. (orgs.). **São Paulo: o povo em movimento.** Petrópolis: Vozes; São Paulo: CEBRAP, 1983.
- MUNDURUKU, Daniel. **O Caráter educativo do movimento indígena brasileiro: 1970-1990.** São Paulo: Paulinas, 2012.
- OLIVEIRA, Rosenilton S. de. Educação para a diversidade racial no contexto brasileiro: o contexto das leis 10639/2003 e 11645/2008. **Argumentos - Revista do Departamento de Ciências Sociais da Unimontes**, vol. 15, núm. 1, 2018, Universidade Estadual de Montes Claros, Brasil, pp. 1-281. ISSN: 1806-5627. Disponível em: <<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/363/3631544016/index.html>>. Acesso em: 26/out, 2024.
- OLIVEIRA, Rosenilton S. de. **Orixás: A manifestação cultural de Deus? – um estudo das liturgias católicas inculturadas.** Rio de Janeiro: Mar de Ideias, 2017.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- SANTOS, Gevanilda. **Relações raciais e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2009.
- SANTOS, D. J. S. et al. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Dental Press Journal of Orthodontics**, Maringá, v. 15, n. 3, p. 121-124, maio/jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dpjo/a/cpSn3rmDvrkMNTHj7bsPxgh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 13/out., 2025.
- SCHWARCZ, Lilia K. M. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1970-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Delma J. da. Expressões de Identidade do Alunado Afrodescendente. In.: SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma; SILVA, Claudilene (Orgs.). **Educação, escolarização e identidade negra:** 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE. Recife: Ed Universitária UFPE, 2010, p. 157-196.

SILVA, Vagner G. Concepções religiosas afro-brasileiras e neopentecostais: uma análise simbólica. **Revista USP**, 67:150-175, 2005. Disponível em:  
<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13461/15279>. Acesso em: 26/out, 2024.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Exu Brasil: o senhor de muitos nomes**. 2013. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. . Acesso em: 11 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. A grande Confusão. In.: \_\_\_\_\_. **Cordel da Marcação:** relações étnico-raciais na educação básica. Alagoas, s/d. Disponível em:  
<https://campusdosertao.ufal.br/nucleo/nudes/wp-content/uploads/CORDEL-LIVRO.pdf>. Acesso em: 15/abr., 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Edital nº 27/2023, 21 de novembro de 2023**. Programa de Apoio as licenciaturas – Prolicen. João Pessoa: UFPB, 2023. Disponível em:  
<https://www.ufpb.br/prg/programas/prolicen/arquivos/edital-prolicen-2023-2-2024-1.pdf/view>. Acesso em: 26/out, 2024.

**Recebido em:** Maio/2025.

**Aprovado em:** Julho/2025.