



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CENTRO DE CIÊNCIAS INTEGRADAS - CCI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE
CULTURA E TERRITÓRIO - PPGCULT**

Maria Raimunda Rodrigues Soares Barros

**Educação para as Relações Étnico-Racial nas Escolas
Municipais de Araguaína – TO (2023-2025)**

**Araguaína - TO
2025**

Maria Raimunda Rodrigues Soares Barros

**Educação para as Relações Étnico-Racial nas Escolas
Municipais de Araguaína – TO (2023-2025)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCULT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Ciências Integradas (CCI) como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Estudos de Cultura e Territórios.

Orientadora: Profa. Dra. Kênia Gonçalves Costa.
Linha de Pesquisa: Manifestações culturais, narrativas e linguagens.

Araguaína – TO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT

Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R696e Rodrigues Soares Barros, Maria Raimunda.

Educação para as Relações Étnico-Racial nas Escolas Municipais de Araguaína – TO (2023-2025) / Maria Raimunda Rodrigues Soares Barros. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2025.

145 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) (Pós-Graduação - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território - PPGCult) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2025.

Orientadora: Kênia Gonçalves Costa.

1. Educação Étnico Racial. 2. Contexto Escolar. 3. Racismo Estrutural.

CDD 301.09

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.


Maria Raimunda Rodrigues Soares Barros

**Educação para as Relações Étnico-Racial nas Escolas
Municipais de Araguaína – TO (2023-2025)**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCULT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) Centro de Ciências Integradas. Foi avaliada para obtenção do grau de Mestre em Estudos de Cultura e Territórios e aprovada em sua forma final para a obtenção do grau de mestre pela orientadora e pela banca examinadora.

Data de Avaliação 19/12/2025


Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **KENIA GONCALVES COSTA**
Data: 24/02/2026 10:03:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Kênia Gonçalves Costa – PPGCULT – UFNT
(Orientadora)

Documento assinado digitalmente
 **REJANE CLEIDE MEDEIROS DE ALMEIDA**
Data: 10/02/2026 09:19:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa Dra Rejane Cleide Medeiros de Almeida – PPGCULT – UFNT
(Avaliadora Interna)

Documento assinado digitalmente
 **ANA MARIA MARTINS QUEIROZ**
Data: 11/02/2026 19:15:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ana Maria Martins Queiroz – Secretaria Municipal
de Belo Horizonte – MG (Avaliadora Externa)

Araguaína – TO
2025

Dedico esse trabalho a meu esposo e filhos(as),
que sempre me apoiaram e incentivaram em
cada etapa desse percurso acadêmico.

AGRADECIMENTOS

Expresso minha imensa gratidão a Jeová Deus pela força, coragem e sabedoria que sempre me proporciona.

Meus agradecimentos a minha família e amigos que me apoiaram e incentivaram em cada etapa dessa jornada acadêmica.

Agradeço aos meus professores do curso na pessoa da Prof^ª. Dr^ª. Kênia Gonçalves Costa, vossa experiência e orientação fizeram uma enorme diferença na minha trajetória acadêmica.

Agradecimentos ainda ao Prof^º. Mestre Eli Duarte da Silva pelo apoio e incentivo que me impulsionaram a conquistar uma vaga no tão sonhado mestrado no PPGCULT - UFNT.

Agradecimento ao Programa de Pós-Graduação Cultura e Território – PPGCULT, e a Universidade Federal do Norte do Tocantins, pela oportunidade e acolhimento para realizar meu sonho.

Agradeço ainda a Secretaria de Educação do Município de Araguaína por proporcionar condições para realização do curso.

RESUMO

A presente dissertação tem como tema Educação Étnico-Racial, e propõe refletir sobre os desafios e possibilidades da construção de uma educação comprometida com o respeito às diferenças étnico-raciais no contexto escolar. A pesquisa teve como objetivo principal analisar como as escolas municipais de Araguaína (TO) têm promovido práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade cultural, especialmente no que se refere à história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, conforme determina a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008. Para cumprir esta determinação o currículo escolar utiliza eventos em momentos específicos no calendário escolar. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, utilizando-se de pesquisa bibliográfica, documental e a realização de oficinas pedagógicas em uma escola da rede pública municipal. A pesquisa bibliográfica fundamentou-se em autores (as) que abordam as temáticas de relações étnico-raciais, educação antirracista e diversidade cultural. A pesquisa documental analisou o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, planejamentos de aulas e registros institucionais. O levantamento quantitativo permitirá entender a realidade do contexto escolar. As análises indicaram que as práticas pedagógicas com professores (as) e alunos (as) do Ensino Fundamental, utilizando livros didáticos e paradidáticos com temas relacionados ao racismo, à cultura africana, à história da África e à cultura indígena. Os resultados apontaram que os avanços legais, mesmo que ainda haja lacunas na formação docente e na efetivação de práticas pedagógicas que tratem a temática étnico-racial de forma crítica e estruturante para cumprir com os objetivos do ensino das questões étnico-raciais e culturais. As oficinas revelaram-se como uma estratégia eficaz para sensibilização e desenvolvimento de ações pedagógicas mais inclusivas e conscientes, buscando compreender o quanto é fundamental fortalecer políticas de formação continuada e promover o protagonismo das escolas na luta contra o racismo e na valorização das identidades culturais diversas.

Palavra Chaves: Educação Étnico Racial. Contexto Escolar. Racismo Estrutural.

ABSTRACT

This dissertation has as its theme Ethnic-Racial Education, and proposes to reflect on the challenges and possibilities of building an education committed to respecting ethnic-racial differences in the school context. The research had as its main objective to analyze how the municipal schools of Araguaína (TO) have promoted pedagogical practices aimed at valuing cultural diversity, especially with regard to Afro-Brazilian, African and indigenous history and culture, as determined by Law No. 10.639/2003 and Law No. 11.645/2008. However, it cannot be considered as Ethnic-Racial Education since events are held at specific times in the school calendar. The methodology adopted was of a qualitative nature, using bibliographic and documentary research and the holding of pedagogical workshops in a municipal public school. The bibliographic research was based on authors who address the themes of ethnic-racial relations, anti-racist education and cultural diversity. The documentary research analyzed the school's Political-Pedagogical Project (PPP), lesson plans and institutional records. The quantitative survey will allow us to understand the reality of the school context. The analyses will point out the pedagogical practices with elementary school teachers and students, using textbooks and supplementary materials with themes related to racism, African culture, African history and indigenous culture. The results aim to respond to the objectives of this research by pointing out legal advances, even though there are still gaps in teacher training and in the implementation of pedagogical practices that address ethnic-racial issues in a critical and structured way. The workshops proved to be an effective strategy for raising awareness and developing more inclusive and conscious pedagogical actions. Seeking to understand how essential it is to strengthen ongoing education policies and promote the leading role of schools in the fight against racism and in the appreciation of diverse cultural identities.

Keywords: Ethical Racial Education. School Context. Structural Racism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	Página
Mapa 1. Localização das Escolas em Araguaína - TO	23
Quadro 01. Elementos sobre racismo recreativo e <i>bullying</i>	40
Tabela 01. Perfil Profissional SEMED Araguaína (TO) em 2025.	76
Gráfico 01. Perfil Profissional por Raça/Etnia SEMED Araguaína (TO) em 2025.	77
Tabela 02. Perfil Profissional por Raça/Etnia SEMED Araguaína (TO) em 2025.	77
Tabela 03. Perfil Discente da SEMED Araguaína (TO) em 2025.	80
Gráfico 02. Perfil Discente por Raça/Etnia SEMED Araguaína (TO) em 2025.	80
Tabela 04. Perfil Discente por Raça/Etnia da SEMED Araguaína (TO) em 2025.	81

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1. APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA	12
1.2. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	17
1.3. LÓCUS DA PESQUISA	20
1.4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	24
2. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAL: UM MECANISMO RELEVANTE NO COMBATE AO RACISMO.....	27
2.1. RACISMO ESTRUTURAL	29
2.2. RACISMO RECREATIVO NA ESCOLA	35
2.3. A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL PASSA PELO LIVRO DIDÁTICO... 	41
2.4. RACISMO E MACHISMO: DOMINAÇÃO MASCULINA	45
2.5. LETRAMENTO ETNICO RACIAL UMA PROPOSTA DECOLONIAL.. 	51
2.6. LEGISLAÇÃO BRASILEIRA DE COMBATE AO RACISMO	54
2.7. A LUTA DO MOVIMENTO NEGRO E A CONQUISTA DA LEI 10.639/2003 NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	58
3. CURRÍCULO, CONTEXTO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UMA ANÁLISE DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARAGUAÍNA (TO).....	61
3.1. ANÁLISE DO REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE ARAGUAINA-TO.....	61
3.2. LEVANTAMENTO SITUACIONAL DO CONTEXTO ESCOLAR DA SEMED ARAGUAÍNA (TO)	69
3.2.1. Análise do Projeto Político Pedagógicos das Escolas	70
3.2.2 Processo da Coleta de dados da caracterização das escolas e creches municipais de Araguaína TO	75

3.2.3. Raça, trabalho e educação: uma leitura crítica a partir da composição étnico-racial dos profissionais das Escolas e CEIs de Araguaína – TO ..	76
3.2.4. Análise do Perfil Racial e Étnico dos(as) Discentes da Rede Municipal de Ensino de Araguaína – TO.....	79
4. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS NA PERSPECTIVA DOS(DAS) PARTICIPANTES DA PESQUISA	84
4.1 A LEI 10.639/2003 REGULAMENTA A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA DA ÁFRICA E DOS AFRODESCENDENTES NO BRASIL	85
4.2 ANALISE GERAL DAS ENTREVISTAS Á LUZ DA LITERATURA SOBRE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS	98
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS.....	105
ANEXOS	110
ANEXO 01 – LEVANTAMENTO SITUACIONAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM ARAGUAÍNA (TO).....	110
ANEXO 02. REFERENCIAL PEDAGÓGICO DO MUNICÍPIO DE ARAGUAÍNA (TO).....	115
ANEXO 03. PARECER CEP	143

1. INTRODUÇÃO

1.1. APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Meu nome é Maria Raimunda Rodrigues Soares Barros, carinhosamente meus amigos e colegas de trabalho me chamam de Ray, mas minhas irmãs me chamam de Nina, nasci em 07/05/1974 na cidade de Araguaína – TO, onde vivo até hoje. Sou mulher branca de origem negra, casada com Ednaldo e temos 1 filho (Rogério) e 2 filhas (Rayane e Maria Eduarda).

Minha mãe Andreлина Maria Rodrigues era uma mulher preta, não alfabetizada, batalhadora, forte e destemida, que teve 3 gravidezes independentes, eu e minhas 2 irmãs Dalva e Fátima, venho de uma família negra de condições financeiras humilde, piauienses e a maioria dos meus familiares incluindo minha mãe, eram pessoas não alfabetizadas ou analfabeto funcional, e desde pequena sempre tive interesse por livros, cadernos, rabiscos, minha brincadeira preferida era estudar, mas meus primos sempre me elegiam como professora, e até que eu levava jeito! Minha mãe sempre nos incentivou a estudar, pois acreditava que a Educação era a única garantia de termos uma profissão digna, ou que fosse diferente da sua, que plantava roça de arroz, milho e abóbora e quando fazia a colheita, a metade ia para o dono da terra, para complementar a renda quebrava coco babaçu e lavava roupas num setor ou fazenda próximos.

Para eu, cursar uma faculdade (universidade) seria a oportunidade de garantir uma vida melhor, no entanto minhas irmãs só estudaram até a 2ª Série (atualmente 3º Ano do Ensino Fundamental de 09 anos) eu persisti apesar das dificuldades de acesso às escolas, pois morava num povoado afastado da cidade que só ofertava até a 4ª Série (atualmente 5º ano do Ensino Fundamental de 09 anos). A partir da 5ª Série (6º ano do Ensino Fundamental de 09 anos) era necessário um deslocamento de cerca de 5km percorrendo a pé a BR-153, não tínhamos nem mesmo uma bicicleta, outra opção seria ir trabalhar na casa de alguma família e em troca conseguir estudar.

Tinha apenas 11 anos quando morei com a primeira família e cuidava de uma criança recém-nascida, lavava as roupinhas dele, limpava a casa pela manhã e estudava à tarde, a escola ficava a poucos metros da residência, permaneci apenas 4 meses com essa família, pois não conseguia dar a atenção necessária

ao bebê quando retornava da escola, o sono chegava cedo demais. Outra família se ofereceu para ajudar, era uma das minhas professoras, que necessitava de alguém para fazer companhia para suas filhas de 05 e 07 anos de idade, lavar louças e manter a casa organizada, só consegui ficar apenas 3 meses. Como estava faltando apenas 2 meses para encerrar o ano letivo, preferi retornar para casa e fazer o percurso diário a pé junto com alguns colegas que também tomaram a mesma decisão.

No ano seguinte já com 12 anos, morei 6 meses com uma família para fazer companhia às suas duas filhas de 07 e 10 anos, estudávamos no mesmo horário e as tarefas da casa eram divididas, foi muito divertido e prazeroso, mas logo tiveram que mudar para outra cidade, antes conseguiram um casal que me acolheu pelos últimos meses do ano, onde eu ajudava com os cuidados da filha recém-nascida.

Resolvi pedir apoio ao meu pai, para prosseguir com meus estudos e passei a morar com ele, sua esposa e 3 irmãos. Fiquei tempo suficiente para concluir o Ensino Fundamental e a 2ª Série do Ensino Médio (curso Técnico em Contabilidade), sem pensar no futuro que sonhei de fazer uma graduação, seguir uma profissão e conquistar uma independência financeira, aos 17 anos de idade, tomei a decisão de trabalhar e constituir uma família e antes de concluir o Ensino Médio, já estava divorciada e com meu primeiro filho nos braços. Ele nasceu em outubro, foi difícil demais prosseguir nos estudos, mas com o apoio e incentivo da minha mãe, minhas colegas, professoras e professores não desisti e concluí o ano aprovada.

Por um bom tempo ativei o modo “*stand-by*” para estudos, me dediquei a cuidar do meu filho e ao trabalho. Engravidei pela segunda vez, após o nascimento da minha filha, em 1995 conheci meu esposo atual, foi mais um apoio que tive, parece que Deus estava preparando tudo na vida, as coisas estavam dando certo. Mas na fatídica madrugada do dia 15 de outubro de 1999, perdi a minha rainha, minha base, minha amada mãe, que sofreu uma parada cardiorrespiratória fulminante, sequer chegou ao hospital com vida, morreu nos meus braços, vivenciei o pior momento da minha vida, senti a dor devastadora do luto, foram momentos de profunda tristeza e pesar que causaram muitas angústias e desespero, pois ela era meu alicerce, meu refúgio e aconchego, o luto foi um período devastador, perdi

o rumo da minha vida.

É uma dor inexplicável, acredito que somente quem já perdeu a mãe consegue compreender o que senti e continuo sentindo até hoje. O meu pai sofreu um acidente fatal 07 meses depois. Foram muitas bordoadas num período curto de tempo, demorei para reagir, não conseguia entender, tampouco aceitar a situação, enfrentei muitos problemas emocionais. Mas acreditar nas promessas bíblicas e na misericórdia de um Deus amoroso e o amor pela minha família me deu forças para perseverar, e quase 04 anos após a morte de minha mãe, em 2003 nasceu minha filha caçula, foram muitas emoções.

Aos 30 anos de idade com incentivo do meu esposo e amigos participei de um seletivo e iniciei a graduação em pedagogia, o que tinha sonhado era o curso de Direito, mas o orçamento familiar não era o suficiente para custear as despesas do curso, minha segunda opção foi Pedagogia devido o valor ser acessível e consegui.

Quando iniciei a graduação em Pedagogia resgatei as memórias das brincadeiras de escola na infância e o prazer que tinha de aprender, rabiscar cadernos velhos e folhear livros observando as imagens que facilitavam a escolha do texto para leitura e compartilhar as descobertas incríveis do mundo literário com minhas primas, meus primos e amigas que também vivenciavam as mesmas experiências escolares. Logo no 1º Período do curso tive a certeza que a profissão ideal estaria no processo educacional, e antes de concluir a graduação me despedi do emprego de 5 anos como vendedora em loja de roupas feminina e me dediquei exclusivamente a estudar e cuidar da família por um ano. Mas o orçamento familiar apertou e tive que recorrer a atividade remunerada, em agosto 2006 iniciei em uma escola pública municipal de Araguaína (TO) como secretária escolar, permanecendo nessa função até concluir a graduação em Pedagogia em 2009.

Foi uma trajetória difícil e desafiadora, mas está com o tão sonhado Diploma de Graduação em mãos, era a oportunidade de buscar a profissão inconscientemente desejada na infância e tão sonhada pela minha mãe, que já não estava comigo para comemorar, ser PROFESSORA, o fato de estar inserida no quadro de funcionários da unidade de ensino, facilitou a minha lotação em sala de aula, iniciei como servidora contratada com carga horária de 40 horas semanais.

Continuei buscando uma progressão profissional, preparação para concurso público e fiz em 2011 uma especialização em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar (GOS), além de participar das formações continuadas para professores da rede municipal de ensino, mas a Pós-Graduação era um alvo que precisava alcançar, e foi adiada por anos.

Em 2012 comecei a colher os frutos da dedicação aos estudos, fui aprovada num seletivo para Conselheira Tutelar e no concurso público da Rede Municipal de Ensino de Araguaína (TO), o salário de professora contratada era de nível médio, enquanto para conselheira tutelar era um salário de nível superior, ou seja, o mesmo salário de um professor nível II (graduado) informado no edital do concurso público para professores. Como a convocação para tomar posse do concurso demorou, decidi tomar posse no Conselho Tutelar em junho de 2013 e viver uma nova experiência, enquanto aguardava a convocação para o cargo de professora. Permaneci como conselheira tutelar até o mês fevereiro de 2013, solicitei exoneração para tomar posse do concurso público para professor/a.

No entanto, o trabalho e os desafios pessoais e profissionais, adiaram, mas não me impediram de sonhar com uma pós-graduação *stricto-senso*. Como Deus sempre prepara tudo na minha vida, o sonho do mestrado foi despertado em 2023 por minha amiga Mary Rocha mestranda no PPGCULT, que falou sobre o programa e me incentivou a tentar. Hoje estou aqui, mestranda no PPGCULT.

O processo seletivo foi um grande desafio, desde a elaboração da proposta de pesquisa até a arguição. A escolha do tema Educação para as Relações Étnico-Raciais está diretamente relacionada à minha trajetória pessoal e familiar. Pois sou uma mulher branca, filha de uma mulher negra, e desde a infância presenciei diversas situações de racismo que afetaram profundamente minha família e minha compreensão sobre as desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira. Comentários como “é sua filha adotiva” ou “essa, só cozinham, esqueceram de assar” marcaram minha vivência e evidenciaram o quanto o racismo está naturalizado nas relações cotidianas, inclusive em espaços de convivência e de educação.

Essas experiências despertaram em mim o desejo de compreender de forma mais profunda as origens, as consequências e, sobretudo, as possibilidades de

enfrentamento do racismo no ambiente escolar. A educação tem papel essencial na construção de uma sociedade mais justa e equitativa, e acredito que promover o debate sobre as relações étnico-raciais na escola é uma forma concreta de contribuir para a valorização da identidade negra, o combate a estereótipos e a promoção do respeito à diversidade.

Assim, esse tema para mim, representa um compromisso pessoal com a superação das práticas discriminatórias que testemunhei ao longo da vida, quanto pela relevância social e educativa, em consonância com as diretrizes da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas.

Mas na minha vida tudo se transforma em desafios, já aprendi lidar com isso. Já com a proposta pronta para submeter na seleção, passei por uma cirurgia no final do mês de abril de 2023 e tive algumas complicações durante a recuperação, precisei de ajuda para fazer a minha inscrição, porque não conseguia sentar. No dia da prova escrita e de suficiência de Língua estrangeira ainda não estava bem, mas consegui realizar. Mas a Arguição foi a etapa mais difícil, diria que traumatizante, outros candidatos que estavam aguardando presenciaram minha agonia. Meu horário seria às 16h, cheguei no local às 15h30min, muito ansiosa assim como todos ali presentes, enquanto todos eram chamados, continuei aguardando ansiosa e preocupada por não ouvi meu nome sempre que alguém chegava na sala de espera. Incentivada pelos outros candidatos, fui até a sala 2 informada no edital de convocação e estava vazia, foi um susto daqueles, já quase 17h, ao sair uma professora da sala 1, expliquei a situação e ela orientou ir até a secretaria do PPGCULT. Fui segurando o choro, a ansiedade no ápice, chegando lá fui informada que secretária e coordenador tinham encerrado atendimento e não estavam presentes para resolver minha situação. Não consegui segurar mais o choro. Naquele momento temi não conseguir vencer a última etapa do seletivo, estava muito abalada, tentei me acalmar, mas não conseguia conter as lágrimas.

Ao sair da sala em prantos encontrei a professora que antes havia me orientado procurar ajuda na secretaria, até o momento não sabia o nome, mas suas características físicas e sua tentativa de me acalmar, ficaram gravadas na minha mente. Mais uma vez ela me orientou a retornar para o local onde acontecia a

arguição, lavar o rosto, tomar água e aguardar. Segui suas orientações e retornei, ainda lembro dos abraços carinhosos e as palavras de incentivo de dois candidatos que sequer me conheciam, ambos permaneceram lá me dando apoio moral, já era quase 18h quando me chamaram. Bem, o processo foi difícil, mas qual o resultado final? Mestranda no PPGCult Com muitos desafios e dificuldades, chegar até aqui não foi fácil, mas assim como consegui muitas conquistas na minha vida, o mestrado será mais uma grande conquista. Ah! Lembra da professora que me viu desesperada aos prantos nos corredores da UFNT e contornou toda a situação da minha saga “esqueceram de mim”? - no mês de agosto quando iniciaram as aulas, descobri seu nome, a Profa. Dra. Kênia Gonçalves Costa, isso mesmo, minha orientadora nesta etapa importante da minha vida acadêmica. Gostaria de concluir esse pouquinho de mim, com um trecho da música “Emoções “ de Roberto Carlos que diz:

“Se Chorei ou se Sorri, o Importante é que Emoções eu VIVI”.

1.2. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

A diversidade física e estética entre os seres humanos, ao longo da história, tem sido motivo de especulações e classificações criadas por diferentes setores da sociedade, incluindo religiões e ciências, como as sociais, biológicas, antropológicas e filosóficas. Em muitos casos, essas áreas justificaram preconceitos ou defenderam interesses específicos, seja para sustentar estruturas sociais, econômicas ou religiosas da época (Bertulio, 2001).

No caso da população negra (africanas e afrodescendentes), estas foram frequentemente representados como uma classe subordinada destinada ao serviço de outras populações. Fanon (2008) nos leva a compreender que ao longo da história, as classes dominantes (principalmente na Europa e em países colonizadores) apresentaram os povos negros e suas culturas como secundárias, muitas vezes invisibilizando ou inferiorizando suas contribuições. Isso faz parte do que chamamos de racismo estrutural e epistemológico.

Os negros eram retratados de forma negativa, associados a situações de conflito e maldade, enquanto os brancos eram exaltados como “gente de pele nobre”. Essa dicotomia entre luz e trevas serviu como base para discursos que

justificavam a eliminação dos negros (Wedderburn, 2007).

A Educação para as Relações Étnico-raciais é um conjunto de ações pedagógicas que visam promover o respeito, a valorização e a reflexão sobre as diferenças étnicas e raciais existentes na sociedade. Ela busca superar o racismo, a discriminação e a exclusão social, promovendo a igualdade de oportunidades e o reconhecimento da diversidade cultural (Munanga, 2005).

A Educação para as Relações Étnico-raciais e a Educação Antirracista são conceitos relacionados, mas cada um enfatiza diferentes aspectos na abordagem das questões relacionadas à raça e etnia. Segundo Nilma Lino Gomes (2012), a educação antirracista deve ser entendida como um conjunto de ações pedagógicas intencionais que visam desconstruir o racismo institucionalizado, promovendo práticas escolares que valorizem a identidade negra, a história da população afro-brasileira e africana e o reconhecimento da diversidade cultural como um direito.

Para a autora, a escola é um espaço privilegiado para essa transformação, desde que comprometida com a superação das desigualdades raciais e com a construção de uma sociedade mais justa. Gomes (2012) enfatiza que a educação étnico-racial, nesse contexto, deve ser parte estruturante do currículo, não apenas como conteúdo pontual, mas como princípio que atravessa toda a prática educativa. Assim, formar professores e reformular os currículos com base na história e cultura afro-brasileira e indígena são passos fundamentais para efetivar uma educação verdadeiramente democrática e plural.

No contexto escolar, a educação étnico-racial é importante porque possibilita que os estudantes sejam expostos a diferentes culturas e tradições, desenvolvendo habilidades como a empatia e a tolerância, e contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes.

Além disso, a educação étnico-racial é importante para a promoção da inclusão social de grupos historicamente marginalizados, como afrodescendentes, indígenas e outras populações tradicionais. Essa inclusão se dá através da valorização da cultura desses grupos e do reconhecimento de sua contribuição para a sociedade brasileira.

No Brasil, a educação étnico-racial é regulamentada pela Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-

brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio. A partir de 2008, a lei foi ampliada para incluir também o ensino de história e cultura indígena por meio da lei 11.645/2008 (Brasil, 2008).

As implementações da educação étnico-racial no contexto educacional brasileiro ainda enfrentam muitos desafios, como a falta de formação dos professores e a resistência de alguns setores da sociedade. No entanto, é fundamental que a educação étnico-racial seja encarada como uma prioridade na agenda educacional brasileira, visando construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Nossa hipótese é que na maioria das escolas ainda são realizados eventos esporádicos apenas para cumprir a Lei, como 13 de maio, e 20 de novembro apresentações e palestras. Entende-se que não é educação étnico-racial como é recomendado pela referida Lei. Não estamos aqui sendo contra esta metodologia, no entanto no caso do combate ao racismo, não é suficiente.

Vale ressaltar que também é necessário trabalhar nas escolas o letramento étnico racial. Refere-se à capacidade de compreender, analisar criticamente e utilizar informações relacionadas a questões raciais. Assim como o letramento étnico-racial, o letramento étnico racial vai além das habilidades básicas de leitura e escrita, envolvendo uma compreensão profunda das dinâmicas sociais, históricas e políticas que envolvem as questões de raça (Garcia, 2019).

A promoção de uma educação comprometida com a equidade, a valorização da diversidade e o combate a todas as formas de discriminação constitui um dos pilares das políticas educacionais brasileiras, especialmente no que se refere à implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais, conforme previsto nas Leis nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e nº 11.645/2008 (Brasil, 2008).

Nesse contexto, torna-se imprescindível conhecer a realidade racial e étnica das comunidades escolares, de modo a subsidiar ações pedagógicas, formativas e institucionais voltadas à construção de uma educação antirracista e inclusiva.

Diante dessa necessidade, foi realizado um levantamento quantitativo de discentes e servidores das escolas e creches do município de Araguaína (TO) (Anexo 01), considerando o número de turmas atendidas e a autodeclaração de raça/cor. Esse mapeamento permitiu compreender a composição étnico-racial da

rede municipal de ensino, fornecendo dados fundamentais para a formulação de diagnósticos precisos, o planejamento de políticas públicas e a implementação de práticas pedagógicas que valorizem a identidade e a cultura afro-brasileira, indígena e demais grupos étnicos presentes na comunidade escolar.

Inicialmente solicitamos diretamente na Secretaria Municipal de Educação, mas não havia banco de dados com as informações indispensáveis para a caracterização pensada para atender a proposta de pesquisa. Solicitamos a coleta de dados para as unidades de ensino Escolas e CEIS, via Superintendência Educacional da rede municipal de ensino a partir de abril de 2025.

Ao reunir e sistematizar essas informações, o estudo contribuirá para fortalecer o compromisso da Secretaria Municipal de Educação de Araguaína com uma educação que reconhece e respeita as diferenças, promovendo a igualdade racial, a cidadania e o respeito à diversidade como princípios estruturantes do processo educativo.

1.3. LÓCUS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada nas escolas Municipais Luiz Gonzaga (a identificação desta unidade no texto é pelo numeral 1) e Dom Cornélio (a identificação desta unidade no texto é pelo numeral 2) ambas em Araguaína (TO). Araguaína, situada na região norte do estado do Tocantins, possui uma população de 186.245 habitantes, conforme estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2021. Localizada às margens da BR-153, está a 383 quilômetros da capital, Palmas, e se destaca como a principal cidade do norte do estado. Sua relevância econômica é evidente em setores como o agronegócio bovino, comércio atacadista e varejista, serviços médicos, educacionais, construção civil e consultorias voltadas à produção rural (Silva, 2016).

A rede municipal de ensino de Araguaína (TO) é composta por 33 creches e 36 escolas na zona urbana e 11 escolas na zona rural. Dentro desse contexto, o interesse voltou-se para a Escola Municipal Luiz Gonzaga no Setor Costa Esmeralda; esta unidade escolar oferece estudo na modalidade EJA e além de estar localizada em uma região periférica da cidade e Escola Municipal Dom Cornélio – Setor Novo Horizonte, recebe estudantes oriundo da zona rural.

A Unidade 1, Escola Municipal Luiz Gonzaga está localizada no setor Costa Esmeralda, foi criada através da Lei Municipal nº 2907/14 (Araguaína, 2014), atende nas modalidades de ensino: Ensino Fundamental: 1º ao 5º Ano, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação de Jovens e Adultos 2º Segmento. Na atualidade desta pesquisa tem 625 estudantes e 81 funcionários (as). Segundo o PPP da Escola, a maior parte dos (as) estudantes reside no próprio bairro.

As famílias têm, em média, uma renda equivalente a um salário-mínimo e são compostas por aproximadamente quatro a sete membros, sendo que a maioria possui casa própria, com poucas exceções. Além disso, a maioria dos (as) alunos (as) não tem acesso a um computador em casa e conta com recursos limitados na escola, já que a instituição não dispõe de um laboratório de informática. No que se refere à escolaridade dos pais, a maioria concluiu apenas o Ensino Fundamental e/ou o Ensino Médio (PPP, 2023a – unidade 1).

Em relação a Escola Municipal Dom Cornélio, está localizada no setor Novo Horizonte. Esta unidade escolar foi criada em 1995, no entanto foi legalizada a partir da Lei Municipal 1. 901/2000 (Araguaína, 2000), com a finalidade de atender estudantes desta comunidade e também da zona rural. Na atualidade desta pesquisa a escola atende 157 alunos (as) de 1º a 5º Ano do ensino fundamental.

A referida escola atende uma clientela bastante diversificada, composta majoritariamente por famílias que enfrentam dificuldades financeiras e dependem de auxílios governamentais. Em muitos casos, apenas o pai trabalha, enquanto em outros, é a mãe quem assume sozinha a criação dos(as) filhos(as). Há também alunos(as) que vivem com os avós ou pertencem a famílias que se mudam frequentemente em busca de melhores oportunidades de emprego e qualidade de vida.

Segundo o PPP (2023b – unidade 2), a comunidade escolar recebe estudantes que vêm de fazendas distantes, o que os obriga a sair de casa muito cedo, muitas vezes sem se alimentar, ou a retornar muito tarde. Para melhor atender esses alunos(as), foi organizada uma rota de transporte escolar, exigindo adaptação por parte das famílias. No entanto, isso implica que alguns estudantes precisam enfrentar longos deslocamentos diariamente (PPP, 2023b).

O projeto pedagógico informa ainda que diante dessa realidade, a equipe escolar busca oferecer um acolhimento especial a esses (as) alunos(as), proporcionando apoio tanto alimentar quanto emocional. Quando chegam com fome, funcionários (as) disponíveis providenciam um lanche ou até mesmo uma refeição. Em momentos de tristeza ou silêncio, alguém da equipe se dispõe a ouvi-los (as), criando um ambiente de acolhimento e apoio, essencial para seu bem-estar e desenvolvimento.

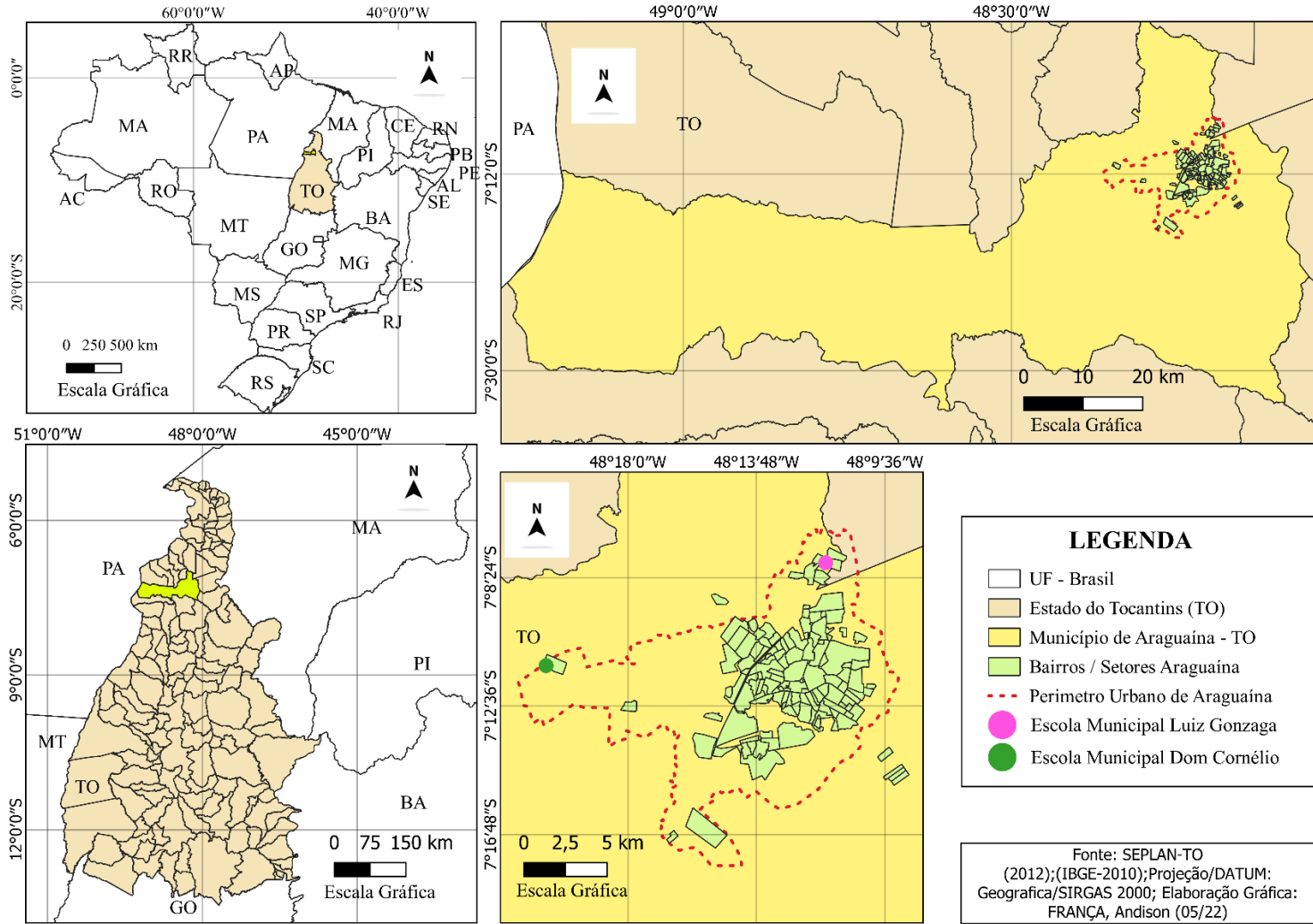
Esse cuidado da equipe escolar em acolher os(as) alunos(as) evidencia uma prática educativa que ultrapassa o ensino formal, reconhecendo que o processo de aprendizagem está diretamente relacionado às condições sociais, emocionais e culturais dos sujeitos. Nessa perspectiva, pensar a escola como espaço de acolhimento também implica considerar a diversidade e o respeito às diferentes identidades presentes no ambiente escolar.

A relevância desta pesquisa está diretamente ligada à implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) para incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Essa legislação reforça a importância de reconhecer, valorizar e respeitar as diversidades étnico-raciais e culturais no ambiente educacional, promovendo a equidade e o combate ao racismo.

Para orientação do leitor em relação ao local da pesquisa inserimos o mapa 01 com o lócus da pesquisa.

No contexto das escolas municipais de Araguaína - TO, a pesquisa se torna relevante ao investigar como a lei tem sido aplicada, identificando desafios e oportunidades para sua efetiva implementação. Além disso, busca contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de compreender e respeitar a pluralidade cultural presente no Brasil. Ao relacionar o tema à realidade local, a pesquisa destaca a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a inclusão, o respeito à diversidade e a construção de um ambiente escolar que valorize as contribuições históricas e culturais dos povos afro-brasileiros e indígenas.

Mapa 1. Localização das Escolas em Araguaína - TO



1.4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa desenvolvida está organizada em três momentos metodológicos complementares, que se articulam para compreender como a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais e o respeito às diversidades culturais têm sido trabalhados nas escolas do município de Araguaína (TO). O primeiro momento consistiu no levantamento bibliográfico, documental e quantitativo, que teve como objetivo identificar os principais marcos teóricos e legais relacionados ao tema. Nesse processo, foram analisadas obras de autores como Nilma Lino Gomes (2005), Kabengele Munanga (2008), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2003) e Sueli Carneiro (2003), que fundamentam criticamente a educação para as relações étnico-raciais e os processos de resistência ao racismo na escola. Também foram coletados dados junto a órgãos públicos e documentos institucionais das escolas, com base na abordagem de pesquisa qualitativa com apoio em dados quantitativos (Minayo, 2001).

Em relação a esta pesquisa específica, utilizamos os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP, 2023a; PPP, 2023b) das escolas, analisando a proposta curricular das escolas que trata de forma interdisciplinar os temas relacionados ao racismo, a cultura africana e indígena bem como a história da África de forma decolonial.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a pesquisa documental exige um processo rigoroso de seleção, classificação e análise dos documentos. Inicialmente, é necessário delimitar o problema de pesquisa e estabelecer critérios para a escolha dos documentos, garantindo sua relevância, autenticidade e credibilidade. Em seguida, os dados são organizados de forma sistemática, permitindo que o pesquisador identifique padrões, contradições ou elementos que contribuam para a construção do conhecimento sobre o tema estudado.

Para a interpretação dos documentos, Gil (2008) recomenda a adoção de técnicas de análise qualitativa ou quantitativa, dependendo dos objetivos do estudo. A análise qualitativa busca compreender significados, contextos e discursos presentes nos documentos, enquanto a abordagem quantitativa pode ser utilizada para quantificar dados e identificar tendências ou correlações. Em ambas as estratégias, é fundamental que o pesquisador considere o contexto de produção

dos documentos, evitando interpretações descontextualizadas ou enviesadas.

O segundo momento compreendeu a análise das legislações que norteiam o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras, especialmente as Leis 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008). Essa análise seguiu os princípios de uma abordagem crítica (Freire, 1996), buscando compreender como essas leis têm sido efetivadas ou negligenciadas nas práticas pedagógicas locais, articulando também com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004).

Por fim, a terceira etapa envolveu a realização de uma pesquisa participante com diretores (as), professores (as) e coordenadores (as) pedagógicos. Essa etapa teve como objetivo compreender as práticas docentes, os desafios enfrentados e as percepções sobre o trabalho com a diversidade étnico-racial nas escolas, considerando as especificidades do território e da comunidade escolar local. Assim, os procedimentos adotados em cada fase permitiram a construção de um olhar crítico e contextualizado sobre a presença (ou ausência) da diversidade cultural e da educação antirracista nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas municipais de Araguaína (TO).

A pesquisa participante, segundo Antônio Carlos Gil (2008), é uma abordagem metodológica que visa à interação entre pesquisadores e participantes, buscando não apenas compreender um fenômeno, mas também promover transformações sociais a partir do envolvimento ativo da comunidade estudada. Esse método se diferencia das abordagens tradicionais¹, pois rompe com a neutralidade do pesquisador e enfatiza a participação dos sujeitos como protagonistas do processo investigativo.

Nesse contexto, os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa participante incluem a imersão no campo de estudo, a coleta de dados qualitativos por meio de entrevistas, observações diretas e registros em diário de campo, além da reflexão coletiva sobre os achados da pesquisa. A participação ativa dos sujeitos permite que os dados sejam interpretados a partir de suas experiências e vivências,

¹ Uma abordagem tradicional de pesquisa é aquela que se fundamenta em métodos e princípios clássicos, herdados do modelo científico positivista. Ela busca a objetividade, neutralidade e rigor metodológico, priorizando a produção de conhecimento a partir de dados observáveis, quantificáveis e mensuráveis.

tornando o estudo mais contextualizado e significativo.

De acordo com Gil (2008), um aspecto fundamental da pesquisa participante é o seu caráter dialógico e colaborativo, no qual os participantes deixam de ser apenas objetos de estudo e passam a contribuir ativamente para a construção do conhecimento. Isso implica uma postura ética do pesquisador, que deve estabelecer um ambiente de confiança, respeitando as percepções e conhecimentos dos envolvidos.

Além disso, a pesquisa participante possibilita a intervenção social, pois, ao mesmo tempo em que investiga uma realidade específica, busca criar estratégias para solucionar problemas concretos vividos pela comunidade. Assim, essa abordagem não apenas amplia a compreensão do fenômeno estudado, mas também fomenta a conscientização e a mobilização das pessoas envolvidas, tornando-se uma ferramenta poderosa para mudanças sociais e educacionais.

Esta dissertação está estruturada a partir da introdução que apresenta dados relevantes como objetivos, justificativas e os procedimentos metodológicos além de apresentar autobiografia da autora e um contexto da cidade. No segundo capítulo traz um debate sobre a educação étnico-racial, os conceitos de racismo estrutural e racismo recreativo. Ainda no capítulo II, debatemos sobre a educação étnico-racial a partir do livro didático e o letramento étnico racial. No capítulo III, analisamos a Legislação Federal sobre o combate ao racismo, e a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) para incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar.

2. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAL: UM MECANISMO RELEVANTE NO COMBATE AO RACISMO

A educação étnico-racial desempenha um papel fundamental no combate ao racismo, pois possibilita a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao reconhecer e valorizar a diversidade cultural e histórica dos diferentes grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira, a educação se torna uma ferramenta essencial para a desconstrução de preconceitos e estereótipos que perpetuam a discriminação racial.

No Brasil, a implementação da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, representa um avanço significativo na promoção da igualdade racial. Essa legislação busca resgatar e valorizar as contribuições dos povos africanos para a formação do país, oferecendo uma perspectiva mais ampla e inclusiva da história nacional. No entanto, apesar dos avanços legais, a efetivação dessa educação ainda enfrenta desafios, como a resistência de algumas instituições, a falta de formação adequada para os docentes e a ausência de materiais didáticos que abordem a temática de forma crítica e plural.

A educação étnico-racial não se restringe apenas ao ambiente escolar, mas deve ser incorporada a diferentes espaços sociais, promovendo o diálogo e a conscientização sobre o impacto do racismo estrutural. Por meio do letramento étnico racial, os indivíduos podem compreender como as desigualdades raciais se manifestam e, assim, atuar ativamente na sua desconstrução.

Para que a educação seja eficaz no combate ao racismo, é essencial que haja um compromisso coletivo entre gestores(as) educacionais, professores(as), alunos(as) e comunidade. A formação de professores(as) deve incluir conteúdos sobre relações étnico-raciais e metodologias que favoreçam a reflexão crítica sobre o racismo e suas consequências. Além disso, é necessário incentivar a produção e disseminação de materiais didáticos que representem a diversidade racial do país, garantindo que todas as crianças e jovens possam se ver refletidos na história e cultura ensinadas nas escolas.

Dessa forma, a educação étnico-racial se consolida como um mecanismo essencial para a construção de uma sociedade mais equitativa. Somente por meio da educação será possível transformar mentalidades, combater a discriminação racial e fortalecer a identidade e autoestima da população negra e indígena, promovendo uma sociedade onde a diversidade seja celebrada e respeitada.

Cecília Garcia (2019) também debate sobre os desafios de aplicação de uma educação étnico-racial na prática escolar. A autora aponta a necessidade do letramento étnico racial. Conforme descrito em seu artigo, o letramento étnico racial empodera os indivíduos a entender e desafiar o racismo estrutural. Essa abordagem pode ser incorporada na escola para formar alunos (as) que não apenas reconheçam a diversidade, mas que também se tornem agentes de transformação social, o que é uma meta central da educação étnico-racial.

Cecília Garcia (2019) aborda o conceito de letramento étnico racial, como um ato anticolonialista, que fornece aos educadores (as) uma estrutura teórica e prática para abordar questões raciais de maneira efetiva e consciente. Isso pode ser utilizado para desenvolver currículos e metodologias que incentivem a análise crítica e o questionamento das narrativas dominantes, promovendo uma educação mais plural e inclusiva.

Cecília Garcia (2019) argumenta pela importância de incluir as vozes e as perspectivas daqueles historicamente marginalizados no processo educativo. Nas escolas, isso pode se traduzir na inclusão de materiais didáticos que reflitam as realidades e as culturas dos (as) estudantes negros (as), tornando a educação mais relevante e inclusiva.

A análise dos documentos escolares, como os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), mostrou que, apesar de algumas escolas desenvolverem eventos pontuais voltados para a Consciência Negra, ainda é necessário ampliar e sistematizar ações permanentes que promovam o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, conforme estabelecido pela Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003). É urgente que essas ações sejam incorporadas de maneira transversal ao currículo, superando a lógica de eventos isolados e promovendo uma formação cidadã crítica e inclusiva.

2.1. RACISMO ESTRUTURAL

Antes de trabalhar o tema da educação étnico-racial a educação antirracista é relevante compreender melhor sobre racismo estrutural e outros conceitos relacionados a este tema.

Este tópico inicia com uma problemática, que nos leva a refletir, qual a relevância de uma educação antirracista? Tendo em vista que o racismo estrutural é um construto social, ideológico e cultural, que iniciou a partir do pensamento científico do passado e não consegue ser combatido apenas com palestra esporádicas na escola, mas necessita de uma inclusão do tema no currículo escolar.

Almeida (2019) compreende o racismo em três concepções, individualista, institucional e estrutural. O que define estas concepções é a relação entre racismo e a subjetividade, o racismo e Estado e o racismo e a economia. O filósofo defende que o racismo estrutural e o racismo institucional são diferentes mesmo que alguns(algumas) pesquisadores(as) sobretudo da sociologia pensam ao contrário, define os dois tipos de racismos como idênticos.

Ao contrario o que grande parte da literatura sobre o tema que utiliza os termos indistintamente, diferenciamos o racismo institucional do racismo estrutural. Não são a mesma coisa e descrevem científica e consequentemente, possa servir como meios para que aspectos importantes da realidade concreta possa ser desvendados, e necessário que sejam tratados com devido rigor (Almeida, 2019, p.127).

Diante da narrativa compreendemos que é interessante debater sobre as diferenças entre o conceito de racismo. Dentro da concepção individualista não existe racismo institucional, porque acreditam que não tem instituição racista, mas os indivíduos que fazem parte da instituição é que são racistas.

Almeida (2019) não concorda com esta perspectiva, para ele o racismo se apresenta de forma discriminatória direta e está ligado ao comportamento humano, e para mudá-los é necessário a conscientização, que a educação pode ser o melhor caminho. A instituição disfarça o racismo através de frases como, “somos todos humanos”, “tenho amigos negros” entre outras que traz o racismo de forma implícita.

Pode se considerar um grande avanço teórico no sentido da concepção institucional. Para esta concepção o racismo vai além do comportamento humano

subjetivo, mas é uma dinâmica que proporciona vantagens e privilégios a partir da raça, através do funcionamento institucional. Entende-se que a sociedade não é homogênea, mas repleta de conflitos e antagonismo. Toda sociedade tem como base as suas instituições, são elas que garantem a mediação entre conflitos e antagonismo que fazem parte da vida social. (Almeida, 2019).

As sociedades geralmente são hegemonicamente dominadas por grupos raciais, isso é que cristaliza as práticas racistas dos grupos dominantes sobre grupos minoritários, como é o caso das pessoas negras no Brasil. As instituições brasileiras foram construídas a partir da liderança de população branca sob os privilégios do Estado, e a população negra, marginalizada para que os outros tenham melhores condições. Neste sentido pode se observar na zona urbana, que as construções das cidades, são instituídas e/ou projetadas de forma que a população negra é segregada nas margens (Almeida, 2019), a relação classe e raça/etnia se materializa nos arranjos socioeconômicos e culturais.

Este pensamento é que aponta o racismo institucional em que apesar do racismo ser praticado por indivíduos, o que leva em consideração é a relação de poder nas instituições dominadas pela elite branca. Os poderes legislativos e executivos até judiciário são homogeneamente liderados por pessoas da raça branca, isto que representa o racismo institucional.

Assim o domínio de homens brancos em instituições públicas – o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta e indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar; da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando assim, o domínio do grupo formado por homens brancos (Almeida, 2019 p.132).

As instituições têm um discurso intencional de mascaramento do racismo, na contratação de funcionários, nas campanhas de marketing, nos canais de televisão, este discurso vai criando na sociedade a ideologia de que não existe racismo no Brasil, tendo em vista que existem algumas pessoas negras que pelo próprio esforço conseguem alcançar cargos e sua ascensão social, no entanto, a maioria da realidade não tem o suficiente para sobreviver. Para Almeida (2019) o racismo institucional transcende as ações subjetivas, como também as relações raciais que perpassam a dominação de um sujeito sobre o outro, mas trata-se da dominação entre um grupo racial sobre o outro.

Quando se trata do racismo estrutural, acontece quando a sociedade trata o racismo de forma naturalizada. A instituição que tem a responsabilidade ética de combater as práticas racistas, organiza discursos que tornam essas práticas implícitas, justificadas através de frase como “o Brasil é um país miscigenado”, entre outras. É responsabilidade das instituições contribuir para que os conflitos de raças, seja combatido nas estruturas sociais. Como compreendemos na citação:

Nesse caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de micro agressões-piadas, silenciamento, isolamento, etc. (Almeida, 2019, p.137).

Entendemos que para combater as práticas racistas, as instituições devem criar mecanismos que possibilite e influencie as práticas antirracistas efetivas. Criar políticas internas que promova igualdade e respeito às diversidades tanto nas relações com públicos internos e externos. Neste sentido, é importante que os líderes das instituições busquem acolher os indivíduos que sofrem com práticas racistas e ao mesmo tempo tome providências com aqueles que cometem estes crimes e assim, proporcionar aos(as) colaboradores(as) da instituição uma educação antirracista.

Observa-se a relevância da instituição no combate às práticas racistas, e a reprodução das desigualdades, das oportunidades. Estes espaços podem atuar na área econômica, política e ideológica para que os conflitos sejam solucionados. Segundo Almeida (2019), a própria estrutura social torna como “normal” aceitável as práticas racistas. Estas práticas estruturantes estão entranhadas nas relações políticas, econômicas, jurídicas e às vezes até mesmo na família.

Diante do debatido até o presente momento levando em consideração o pensamento de Almeida (2019), o racismo é estrutural porque faz parte das estruturas da sociedade e ao mesmo tempo as instituições que pode desempenhar o papel de mediação e resolução dos conflitos, como geralmente são liderados por membros de uma elite privilegiada, não leva em consideração as consequências dessas práticas. O racismo faz parte de uma ideologia, principalmente porque através dos discursos produzidos por pensadores iluministas ou seguidores das teorias eugenista, existem uma diferença de raça que é um entrave no país. As instituições do Estado têm oportunidade de combater esse racismo estrutural,

através das políticas afirmativas que combatem ao mesmo tempo a desigualdade de oportunidade.

Almeida (2019) relata que “De fato, negros e negras são considerados o conjunto da população brasileira, que apresentam menor índice de escolaridade e, sim, o sistema político e econômico privilegia pessoas consideradas brancas” (Almeida, 2019 p.34).

É válido ressaltar ainda que a busca por compreender a estruturação do racismo e de seus efeitos para a população negra, é também abordada por Frantz Fanon, em seu livro “Pele Negra, Máscaras Brancas” (1952), ao pontuar a questão do racismo e suas consequências psicológicas para os(as) indivíduos(as) negros(as) que vivem em sociedades que foram colonizadas. Discutindo como o racismo se internaliza em relação à formação da identidade e à subjetividade das pessoas negras.

Fanon (2008) promove um debate sobre as formas em que o racismo produz uma dinâmica de superioridade e inferioridade, onde os(as) indivíduos(as) negros(as) são considerados(as) inferiores e por isso devem se esforçar ao máximo para se adequar aos padrões sociais brancos, seja de beleza, estéticos, de cultura e comportamentos. Descrevendo como a população negra podem adotar as máscaras brancas, por meio de um processo de negação de sua própria identidade e de forma que tentam se encaixar nos modelos impostos pela sociedade dominante.

Salienta-se que Fanon (2008) também faz uma crítica contundente à psicologia eurocêntrica, que, em seu entendimento, tem contribuído para a perpetuação do racismo ao negligenciar as experiências, a subjetividade e as condições históricas das pessoas negras. Para o autor, é insuficiente analisar o indivíduo de forma isolada, desconsiderando os contextos de opressão que o moldam. Nesse sentido, o autor argumenta que a psicologia precisa ampliar seu olhar e incorporar de maneira efetiva as dimensões sociais, políticas e históricas do racismo, a fim de compreender com maior profundidade as experiências vividas por homens e mulheres negras. Tal perspectiva não apenas denuncia os limites de uma ciência construída sob bases coloniais, mas também aponta caminhos para uma psicologia mais crítica, comprometida com a emancipação e a dignidade humana,

reconhecendo o impacto do racismo estrutural na constituição das identidades e no sofrimento psíquico.

Ressalta-se que o referido autor fala na década de 1950 e que os estudos e pesquisas realizadas ao longo do tempo, em diversas áreas como também na geografia, tem ampliado as perspectivas e debates. Esse debate feito por Fanon, é importantíssimo para compreendermos os acontecimentos da atualidade. Na atualidade é necessário compreender a colocação de Fanon (2008, p. 110), ao dizer que: “As raças de pele clara terminaram desprezando as raças de pele escura e estas se recusam em continuar aceitando a condição modesta que lhes pretendem impor [...]”.

Neste contexto deve-se seguir o questionamento: como as sociedades têm trabalhado para romper com esse estruturalismo que vem matando, subjugando e adoecendo a população negra ao longo dos séculos? Compreender porque há dificuldade de quebrar os elementos de sustentação institucional, político e cultural do colonizador opressor? Como a educação brasileira pode utilizar a lei e se posicionar como construtora de indivíduos(as) cidadãos(ãs) que promovem e desenvolvem relações saudáveis?

Visto que Fanon (2008) já indicava a necessidade de uma perspectiva descolonizadora, que pudesse afirmar a importância da valorização da identidade e cultura negra, como também a relevância da luta por igualdade e justiça social. Esse autor defendeu em seu trabalho que a possível superação do racismo não pode acontecer apenas no nível individual, mas exige um processo transformador, estrutural e político da sociedade. Destaca-se que o processo educacional é uma ferramenta primordial para essa transformação da estrutura racista em território brasileiro, considera-se que as leis 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/2008 (Brasil, 2008), é uma forma de tensionar essa estruturação colonizadora e produzir uma nova perspectiva das relações sociais entre os diferentes grupos étnicos.

Estes fatos podem ser modificados pelas instituições de ensino, no âmbito federal, estadual e municipal, no entanto não depende apenas das políticas afirmativas de acesso, mas também de permanência. Estudos de autores como Hasenbalg (1979) e Henriques (2001) evidenciam que a maioria das famílias de baixa renda no Brasil é composta por pessoas negras ou afrodescendentes,

resultado de um processo histórico de exclusão social e de racismo estrutural que limita o acesso dessa população a melhores condições de vida. Isso é um fato histórico, e durante muito tempo a elite brasileira utilizava da ciência para construir uma ideologia de que todos tinham oportunidades.

Os aumentos da desigualdade social foram produzidos pelos privilégios, dos brancos, descendentes de europeus, durante o Brasil colônia, depois no império e mesmo na primeira república. Os(as) negros(as) não tinham direitos políticos, econômicos e sociais, assim o acesso à educação também não, vale salientar que o Brasil teve mais de três séculos de escravização e ao findar esse período não teve nenhuma política de inclusão para essa parcela da população.

Tudo isso explica porque as políticas afirmativas de acesso não são suficientes para garantir esta população na escola ou nas universidades. É necessário, ainda, uma política de permanência, tendo em vista que muitos abandonam a escola para trabalhar e com isso reproduz o ciclo da desigualdade social.

Assim entendemos que para combater o racismo, produzir uma mudança cultural e estrutural é necessária uma educação antirracista desde a educação infantil. Ações desenvolvidas no dia da consciência negra, ou comemorações de 13 de maio, ou mesmo palestras não são suficientes para mudar esta realidade, a mudança tem que iniciar pelo Currículo Escolar.

De acordo a perspectiva da autora Nilma Lino Gomes (2012) é necessário destacar a importância de abordar os temas referentes às relações étnico-raciais na educação, a fim de buscar a superação do racismo e a valorização das diferentes culturas existentes na sociedade brasileira.

A autora assinala ainda que é imprescindível que os currículos escolares tenham uma postura de conhecimentos descolonizados, que apresentem diretrizes que desconstruam os padrões eurocêntricos que tem ao longo da história predominado no ensino brasileiro. Segundo Nilma Lino Gomes (2012) é urgente que sejam inseridas as perspectivas afro-brasileiras e indígenas para que de fato tenhamos uma educação mais inclusiva e plural.

Salienta-se que a autora pontua a necessidade de se pensar em estratégias e práticas pedagógicas que incentive reflexões relacionadas as desigualdades raciais e como também a construção de uma educação antirracista.

Destaca-se que esse processo indicado pela autora está inserido na formação de professores(as), visto que esses devem ser preparados para lidar com as questões étnico-raciais de maneira respeitosa e ética, além de elaboração e desenvolvimento de materiais didáticos e recursos que venham valorizar as contribuições das diversas etnias existentes na história do país.

2.2. RACISMO RECREATIVO NA ESCOLA

Considera-se importante esclarecer que trataremos neste tópico dois termos distintos mais que acontecem em âmbito escolar, que são as práticas racistas e as de bullying. Para diferenciá-los é importante perceber que o bullying refere-se a práticas de violência interpessoal, enquanto o racismo constitui uma estrutura de poder que antecede e ultrapassa os indivíduos. Apesar de o racismo se apresentar por meio de ações semelhantes às do bullying, como insultos ou exclusões, sua fundamentação está em uma lógica de dominação histórica e socialmente legitimada.

Neste estudo considera-se de fundamental importância compreender essa diferença visto que é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social. Pelo fato de que o enfrentamento do bullying demanda intervenções focadas nas relações interpessoais e na cultura escolar, enquanto que o combate ao racismo exige ações estruturais, curriculares e formativas, orientadas por uma perspectiva antirracista e decolonial. Neste sentido aborda-se neste tópico os conceitos dos dois termos.

O conceito de racismo recreativo, desenvolvido pelo pesquisador Adilson Moreira (2019), refere-se às manifestações de discriminação racial disfarçadas de brincadeiras, piadas ou comentários jocosos. Esse tipo de racismo opera de maneira sutil e frequentemente é naturalizado pela sociedade, o que dificulta sua identificação e contestação. Ao serem apresentadas como humor ou entretenimento, essas práticas reforçam estereótipos raciais e mantêm estruturas de exclusão, perpetuando a desigualdade social.

Adilson Moreira (2019) destaca que o racismo recreativo se manifesta em diversas esferas, como na mídia, no ambiente de trabalho e em espaços escolares, sendo muitas vezes minimizado por aqueles que o praticam sob o argumento de que “não há intenção ofensiva” ou de que se trata apenas de uma “brincadeira inofensiva”. No entanto, essas expressões têm impactos profundos, afetando a autoestima, a identidade e o pertencimento social das pessoas negras. Além disso, esse tipo de racismo contribui para a legitimação de discursos discriminatórios e para a exclusão simbólica e material dos grupos racializados.

Na perspectiva de Adilson Moreira (2019), combater o racismo recreativo exige uma mudança cultural e educacional que promova a conscientização sobre o caráter estrutural do racismo no Brasil. Isso passa pela desconstrução de narrativas que desumanizam pessoas negras e pela implementação de políticas antirracistas em diferentes espaços sociais. Dessa forma, a análise do racismo recreativo nos permite compreender como o preconceito racial se mantém de maneira velada, exigindo ações efetivas para seu enfrentamento.

No contexto escolar, práticas de violência simbólica como piadas, brincadeiras ofensivas e humilhações públicas podem aparecer sob múltiplas formas. Entre elas, destacam-se o racismo recreativo e o *bullying* – dois fenômenos que, embora semelhantes na superfície, possuem naturezas distintas e exigem abordagens diferenciadas no campo educacional.

Para o autor, o racismo recreativo é uma forma de “[...] manutenção da hierarquia racial por meio do entretenimento[...].” (Moreira, 2018, p. 39), e está estruturado socialmente, sendo reproduzido de maneira aparentemente inofensiva nas interações cotidianas.

Na prática escolar, esse tipo de racismo manifesta-se quando estudantes negros(as) são ridicularizados(as) por seus traços físicos, como cabelo ou tom de pele, ou quando atividades pedagógicas representam culturas negras de forma caricata e exótica. Mesmo quando não há intenção ofensiva, a repetição desses comportamentos contribui para a naturalização da desigualdade racial e para o silenciamento das subjetividades negras dentro da escola.

Compreende-se que o racismo recreativo e o *bullying* nas escolas estão profundamente interligados, pois ambos envolvem práticas de violência simbólica

e psicológica que afetam negativamente a dignidade e o bem-estar dos estudantes negros. O conceito de racismo recreativo, desenvolvido por Adilson Moreira (2019), refere-se a manifestações discriminatórias disfarçadas de humor, brincadeiras ou piadas, que reforçam estereótipos raciais e contribuem para a naturalização do preconceito. No ambiente escolar, esse tipo de racismo frequentemente se manifesta na forma de *bullying*, como dito anteriormente referente ao racismo recreativo, as ações ridicularizam os(as) estudantes negros(as) por meio das características físicas, como cabelo crespo, traços afrodescendentes e até mesmo sua cultura, religião e origem.

A escola, sendo um espaço de socialização e aprendizado, muitas vezes reproduz hierarquias raciais presentes na sociedade, permitindo que piadas de cunho racista sejam vistas como “brincadeiras” inofensivas. No entanto, essas práticas causam impactos psicológicos profundos, gerando baixa autoestima, evasão escolar e dificuldades no desempenho acadêmico das vítimas. Além disso, o racismo recreativo no ambiente escolar perpetua a exclusão social e reforça a marginalização de estudantes negros, criando um ciclo de violência que pode se estender para a vida adulta.

Para combater essa realidade, é essencial que as escolas adotem políticas antirracistas efetivas, promovendo debates sobre diversidade, inclusão e respeito às diferenças. A implementação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira (Brasil, 2003), pode ser uma ferramenta importante para desconstruir estereótipos e conscientizar estudantes e professores sobre a gravidade do racismo. Além disso, é fundamental que as instituições de ensino adotem medidas rigorosas contra o *bullying*, garantindo um ambiente seguro e acolhedor para todos(as) os(as) estudantes.

Portanto, tanto o racismo recreativo quanto o *bullying* nas escolas fazem parte de um mesmo sistema de opressão que precisa ser enfrentado com ações pedagógicas, políticas institucionais e uma mudança cultural que valorize a diversidade e promova a equidade no ambiente educacional. Nesse contexto, a educação étnico-racial desempenha um papel fundamental ao promover o reconhecimento e a valorização da história, cultura e identidade dos povos afrodescendentes e indígenas. A implementação da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003),

que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, é um dos caminhos para combater o racismo estrutural nas escolas, pois possibilita a desconstrução de estereótipos raciais e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Ao inserir a educação étnico-racial no currículo escolar, as instituições de ensino podem contribuir para a conscientização dos(as) estudantes sobre a importância do respeito às diferenças e o impacto das práticas discriminatórias no cotidiano. Além disso, a formação continuada de professores(as) para lidar com questões raciais é essencial, garantindo que educadores(as) tenham ferramentas teóricas e metodológicas para abordar a temática de forma crítica e transformadora.

Dessa forma, o combate ao racismo recreativo e ao *bullying* na escola passa pela construção de um ensino que valorize a representatividade negra, a identidade e o pertencimento dos(as) alunos(as) negros(as) e indígenas, fortalecendo uma educação antirracista que forme cidadãos(ãs) conscientes e comprometidos com a igualdade racial.

No Brasil, o racismo recreativo pode se enquadrar em diferentes tipos de crimes previstos na legislação penal, a depender da gravidade e da forma como a conduta é praticada. As principais classificações jurídicas incluem: Crime de Racismo (Lei nº 7.716/1989) (Brasil, 1989), Crime de Injúria Racial (Art. 140, §3º, do Código Penal) (Brasil, 1940), Crime de *Bullying* no Ambiente Escolar (Lei nº 13.185/2015) (Brasil, 2015) e Crime de Apologia ao Racismo (Art. 20 da Lei nº 7.716/1989) (Brasil, 1989).

O racismo recreativo pode ser enquadrado como crime de racismo, previsto na Lei nº 7.716/1989 (Brasil, 1989), que define e pune condutas discriminatórias baseadas em raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Esse crime é inafiançável e imprescritível, ou seja, não pode ser extinto com o tempo e não há possibilidade de pagamento de fiança para se livrar da prisão. Exemplo: Quando uma "piada" tem o objetivo de inferiorizar um grupo racial inteiro, como negar acesso a espaços ou serviços públicos com base na raça.

Exemplo de injúria racial: em uma discussão, uma pessoa chama outra de forma pejorativa usando termos ligados à sua cor de pele ou origem étnica. Nesse caso, o ataque é direcionado a um indivíduo específico, configurando injúria racial.

Exemplo de racismo: um segurança impede a entrada de pessoas negras em um clube ou empresa, alegando que “aqui não é lugar para esse tipo de gente”. Nesse caso, há negação de direito a um grupo racial inteiro, caracterizando crime de racismo.

O racismo recreativo também pode ser caracterizado como injúria racial, prevista no Art. 140, §3º, do Código Penal (Brasil, 1940), que ocorre quando há ofensa à dignidade de uma pessoa, utilizando elementos relacionados à sua raça, cor, etnia, religião ou origem. Diferente do crime de racismo, a injúria racial atinge um indivíduo específico e não um grupo inteiro.

Para Adilson José Moreira (2019), autor que cunhou o termo racismo recreativo, muitas dessas ofensas ocorrem sob o disfarce do humor ou da "brincadeira", mas promovem a inferiorização simbólica de sujeitos racializados, reforçando hierarquias sociais e estruturas de exclusão. Silvio Almeida (2018), por sua vez, destaca que tanto a injúria quanto o racismo operam dentro da lógica do racismo estrutural, sendo manifestações de um sistema que naturaliza a desigualdade racial como parte do cotidiano.

Comentários jocosos ou "brincadeiras" que associam características físicas de uma pessoa negra a termos pejorativos, como ofensas sobre cabelo crespo ou traços afrodescendentes. Observando que em janeiro de 2023, com a Lei nº 14.532/2023 (Brasil, 2023), a injúria racial passou a ser equiparada ao crime de racismo, tornando-se também imprescritível e inafiançável.

No ambiente escolar, o racismo recreativo pode configurar *bullying*, previsto na Lei nº 13.185/2015 (Brasil, 2015), que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática. Essa forma de *bullying* ocorre quando há repetição de agressões verbais ou psicológicas contra estudantes negros(as), reforçando estereótipos racistas. Exemplo: piadas recorrentes sobre a cor da pele de um estudante, sobre seu cabelo ou características físicas, levando à exclusão social.

Quando a "brincadeira" racista for feita publicamente, em redes sociais, na televisão ou em qualquer meio de comunicação, ela pode ser enquadrada como apologia ao racismo, crime previsto no Art. 20 da Lei nº 7.716/1989 (Brasil, 1989). Exemplo: publicações em redes sociais que reforçam estereótipos raciais ou fazem piadas racistas em grande escala. No parágrafo será debatido as diferenças entre

racismo recreativos e *Bullying* nas Escolas e seus conceitos bem como as implicações pedagógicas.

Assim, enquanto o *bullying* é um fenômeno relacional, que pode atingir qualquer aluno por diversos motivos (gênero, deficiência, aparência, classe social), o racismo recreativo é especificamente uma manifestação da estrutura de dominação racial, com raízes históricas e culturais profundas. Isso significa que, mesmo quando ocorre entre crianças e adolescentes, não pode ser reduzido a “brincadeira de mau gosto”, pois está carregado de violência simbólica sistemática. No quadro 01 apresentamos elementos para compreender aspectos de racismo recreativo e *bullying*.

Quadro 01. Elementos sobre racismo recreativo e *bullying*

Aspecto	Racismo Recreativo	<i>Bullying</i>
Fundamentação	Discriminação racial naturalizada (Moreira, 2018)	Intimidação entre pares (Olweus, 1993)
Motivação	Raça, etnia, cultura	Diversa (gênero, aparência, comportamento etc.)
Justificativa	Humor, tradição, “brincadeira”	Exclusão, dominação interpessoal
Estrutura	Social e histórica	Interpessoal, relacional
Exemplo escolar	Piadas sobre cabelo crespo ou cor da pele	Apelidos pejorativos por ser “baixo” ou “gordo”

Fonte: Compilação da autora (2025)

Compreender a diferença entre racismo recreativo e *bullying* é essencial para que as escolas formulem respostas pedagógicas eficazes e contextualizadas. Enquanto o *bullying* demanda ações de mediação de conflitos, o racismo recreativo exige práticas antirracistas contínuas, formação docente crítica e a revisão dos currículos escolares para romper com padrões discriminatórios historicamente reproduzidos.

Ignorar essa distinção pode levar a um enfrentamento superficial das

violências no ambiente escolar, deixando intactas as estruturas que sustentam o racismo. Como destaca Moreira (2018, p. 42), “[...] o riso, quando usado como ferramenta de opressão, não diverte – silencia [...]”. Portanto, o compromisso com uma educação democrática e inclusiva passa, necessariamente, pela denúncia e superação das formas de racismo que ainda persistem, mesmo quando disfarçadas de brincadeira.

Promover educação antirracista é garantir direitos das crianças negras em conhecer que as pessoas negras têm sua história além do Brasil, no entanto a história do Brasil não existe sem as pessoas negras. Promover direitos humanos das crianças negras receberem uma educação crítica e humana.

Entendemos que a educação étnico-racial também deve passar pelas escolhas do livro didático apresentado aos (as) alunos (as) na escola. O Brasil já existe a 523 anos, e apenas a mais ou menos há vinte e dois anos foi decretado uma lei em que as pessoas têm o direito de conhecer na escola a história dos seus (suas) ancestrais e do seu país de origem. Este assunto será debatido no próximo tópico.

2.3. A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL PASSA PELO LIVRO DIDÁTICO

Nilma Lino Gomes (2012) traz a importância de se construir espaços de diálogo e convivência intercultural nas escolas, sendo as escolas um lugar de referência de aprendizagem, deve promover o encontro das diferentes culturas e saberes de modo a ser valorizados e compartilhados. Essas práticas são elementos importantes que contribui para o fortalecimento da identidade e autoestima dos (as) estudantes que pertencem aos grupos étnico-raciais historicamente marginalizados.

Autora defende a urgente necessidade de uma educação que promova o reconhecimento e que respeite a diversidade étnico-racial do território brasileiro, promovendo a equidade e valorizando as diferentes culturas que se fazem presentes na sociedade brasileira (Gomes, 2012).

A perspectiva da autora busca romper com o velho modelo eurocêntrico dominante na área da educação e encarrega-se de esclarecer a urgência de se

promover uma descolonização dos currículos, para que estes sejam inclusivos e plurais.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do carácter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (Gomes, 2012. p. 102).

A autora destaca a relevância para uma reflexão sobre ignorância cultural e epistemológica no que se refere às relações étnico-raciais do país, a partir do que se apresenta a peça teatral, história de vida de um homem negro no Brasil. É por meio dessas reflexões que surgem as indagações referentes ao currículo.

Entendemos que a educação antirracista também deve passar pelas escolhas do livro didático apresentado aos estudantes na escola, o território denominado Brasil existente há 525 anos, conseguiu por meio de muitas lutas dos movimentos sociais em 2003, instituir uma legislação específica que decreta que as pessoas têm o direito de conhecer na escola a história dos seus (suas) ancestrais e do seu país de origem.

Diante do assunto abordado iremos refletir nesta sessão o porquê o livro didático pode ser considerado como aparelho ideológico do Estado, da sociedade branca e racista. Tanto nos textos históricos quanto nas imagens que representa o negro nos livros didáticos, qual o papel do negro na história? Está problemática que nos leva a reflexão.

Segundo Ana Célia da Silva (2011) um exemplo do racismo nos livros didáticos pode ser avaliado em imagens dos folclores brasileiro, que mostra um negrinho de apenas uma perna e que pratica muita maldade, conhecido por várias gerações como o “Saci Pererê”. Entendemos que é uma forma racista de representação, no entanto o(a) professor(a) que esteja imbuído do interesse em trabalhar uma educação antirracista pode problematizar esta imagem.

Ana Célia da Silva (2011) narra que o personagem que consta neste livro é de Tia Nastácia, e traz a imagem de uma mulher gorda de seios fartos com traços exagerado, e é tratado como sendo uma “negra boa”.

Esta personagem foi ilustrada muito gorda, com seios enormes, lenço nos cabelos, olhos arregalados, boca aberta de espanto e mão na cabeça, olhando a boneca Emília. Contudo, embora seu rosto apresente espanto, não está caricaturado. Seus traços não estão exagerados, não está com

feições desumanizadas e associadas à figura de animais, como era representada anteriormente. Por outro lado, o texto refere-se a ela com todos os estereótipos já conhecidos: “a boa negra”, “a negra apareceu na sala”, “a negra abriu a maior boca do mundo”. Foi descrita ingênua, assustada, chamada pela cor da sua pele, sem nome próprio, sem humanidade (Silva, 2011, p.35).

Observa-se que além da personagem está caracterizada com muito exagero e espanto, o próprio conto de Monteiro Lobato apresenta a mulher negra ocupando os trabalhos domésticos, como cozinheira, enquanto a personagem branca Avó Dona Benta é proprietária do Sítio, uma mulher sábia com muitas práticas e tem uma biblioteca. Entendemos que a educação antirracista precisa começar problematizando estes contos que colocam as pessoas negras como subalternas.

Ainda aparece no livro didático² uma história de coelho, negro em que pergunta para a mãe porque é negro, a mãe responde que é porque ele caiu em uma vasilha com tinta preta. Na mesma história a coelha que também é preta, é chamada de mulata, “O estereótipo do negro risonho, entretecedor”, aparece no texto quando o autor diz que a mãe da coelha era “uma mulata linda e risonha”. A mulata, linda e risonha, foi descrita “linda” porque é considerada mulata e não negra?” (Silva, 2011, p.37). A autora traz uma problemática. Quando as pessoas são tratadas de mulatas ou mulatos lindos, pode ser uma forma de embranquecimento para falar da beleza da pessoa.

Levando em consideração os relatos desta pesquisa observamos que é necessária uma mudança maior nos livros didáticos em que represente negros (as) e indígenas, e trata da realidade africana, afro-indígena brasileira e da história do negro, que não é um indivíduo passivo e submisso, mas uma pessoa inteligente e capaz de ocupar qualquer função na sociedade.

Entendemos que o livro didático ainda é construído a partir de um pensamento do colonizador. Mas também os livros infantis apesar de ser escrito às vezes por brasileiros, apresenta ainda uma imaginação do colonizador. Acredita-se na necessidade da decolonialização do livro didático com a finalidade de apresentar conteúdos étnico-raciais.

Althusser (1970) considera a escola como um dos principais aparelhos

² Corresponde à obra *Menina Bonita do Laço de Fita*, escrita por Ana Maria Machado (2011).

ideológicos do Estado. Quando tratamos do racismo e discriminação das pessoas negras, o sistema educacional brasileiro ao longo dos anos tem realmente reproduzido o pensamento de uma sociedade branca elitista e racista. Acreditamos que são necessárias várias ações tanto do Estado quanto da sociedade em geral para mudar essa realidade, que a proposta de uma educação antirracista seja o melhor caminho.

Acredita-se que a educação étnico-racial esteja em consonância com a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Essa legislação busca promover uma leitura contextualizada e antirracista, fundamental para a construção de uma educação inclusiva. Além disso, considera-se que os conteúdos presentes nos livros didáticos, bem como os currículos escolares, devem estar de acordo com o que determina o Estatuto da Igualdade Racial (EIR), instituído pela Lei nº 12.288/2010 (Brasil, 2010). Em sua Seção II, dedicada à Educação, o §1º dispõe que:

[...] Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

Desta maneira, salienta-se que quando se fala de ministrar conteúdos que abordam sobre a história da população negra no território brasileiro, torna-se impensado não apresentar de forma contextualizada o continente africano, visto que a história do povo negro no Brasil, está entrelaçado diretamente com as questões culturais, econômicas, políticas, religiosas da África.

Reconhecer a população negra no Brasil é inserir diálogos em que seus (suas) descendentes tenham espaços para contar suas histórias e as de seus (suas) antepassados (as), é conduzir o debate para o reconhecimento da contribuição das diversas etnias africanas que foram trazidas arbitrariamente para as Américas. Deste modo considera-se nesse trabalho a perspectiva de Franz Fanon (2008), o qual pontua em sua obra, a necessidade de questionar-se como as violências acontecem dentro de um processo de colonização e racismo, como práticas e condutas que vem ao longo da história apagando a humanidade da população preta. É válido mostrar a ideia trazida pelo autor para que possamos compreender como as pessoas pretas/negras têm lutado na conquista pela sua

humanidade, o racismo com suas facetas violentas manifestadas de forma sutil faz com que a população negra procure máscaras brancas para sobreviver seu cotidiano de violência.

Segundo Fanon (2008), se faz necessário observar os elementos constituintes dessa relação de arbitrariedade violenta que é sistemática e diária, os indivíduos que pertencem a classe branca experimentam esse processo de desumanização. No Brasil a luta da população negra, contra essa sistematização violenta, opressora e racista é uma prática cotidiana de um enfrentamento antirracista, em que deve ser feito frequentemente as indagações sobre os privilégios da branquitude especialmente a brasileira. A decolonialidade busca trazer uma perspectiva não eurocêntrica nos conteúdos científico.

A decolonialidade refere-se a um conjunto de perspectivas teóricas e práticas que buscam desconstruir e desafiar os legados do colonialismo em diversas esferas, incluindo o pensamento, a cultura, a política e as estruturas sociais. Esse campo de estudo surgiu principalmente em resposta às experiências coloniais que impactaram negativamente muitas sociedades ao redor do mundo.

2.4. RACISMO E MACHISMO: DOMINAÇÃO MASCULINA

A intersecção entre racismo e machismo revela formas complexas e sobrepostas de dominação que afetam especialmente as mulheres negras, submetidas simultaneamente à opressão racial e de gênero. Segundo Crenshaw (2002), o conceito de interseccionalidade permite compreender como essas categorias de discriminação não atuam de forma isolada, mas se entrelaçam para produzir vulnerabilidades específicas.

Bourdieu (2007) destaca que o poder simbólico, exercido por instituições como a família, a escola e os meios de comunicação, reforça estereótipos de gênero e legitima a violência simbólica, uma forma de coerção que não se baseia na força física, mas na internalização de normas e valores que perpetuam a desigualdade. O autor propõe que as desigualdades de gênero são construções sociais e culturais que podem ser desconstruídas e transformadas.

Bourdieu (2007) não trata especificamente sobre a educação, no entanto o autor contribui significativamente neste campo. Pierre Bourdieu proporciona ideias

que mediam a compreensão das relações entre raça, etnia, educação, assim como, as desigualdades sociais no Brasil. A partir de seus conceitos, como *habitus*, campo e capital que são relevantes no campo da sociologia, Bourdieu (2007) nos permite analisar como a escola, muitas vezes de forma inconsciente e sutil, reproduz e perpetua as desigualdades raciais.

As ideias de Bourdieu (2007) permitem a desnaturalização das desigualdades raciais na educação e nos permite compreender como elas são fruto de relações de poder e dominação. No entanto é importante lembrar que a teoria de Bourdieu não oferece soluções prontas para os problemas da educação racializados, havendo uma necessidade de complementação por outras abordagens que contemplem as especificidades do racismo e da discriminação racial no contexto brasileiro. Através de seus conceitos, podemos analisar como a escola reproduz e perpetua as desigualdades raciais, muitas vezes de forma inconsciente e sutil.

Bourdieu (2007) argumenta que a educação desempenha um papel crucial na "reprodução social", mantendo e legitimando a estrutura de classes existentes. As práticas pedagógicas, o currículo e os métodos de avaliação favorecem aqueles que já possuem o capital cultural valorizado pela sociedade, enquanto marginalizam aqueles que não o possuem.

Bourdieu (2007) critica a ideia de meritocracia no sistema educacional, argumentando que ela é uma ilusão que mascara as desigualdades reais. O sistema educacional, ao pretender ser neutro e baseado no mérito, ignora as desigualdades de capital cultural entre os alunos e, assim, perpetua a dominação das classes privilegiadas.

O conceito de "violência simbólica" é essencial para entender como a educação perpetua a dominação social. Bourdieu (2007) define a violência simbólica como a imposição de significados e normas culturais de maneira que legitima a dominação e a desigualdade social. Na educação, isso ocorre quando a cultura e os valores das classes dominantes são apresentados como universais e superiores, desvalorizando as culturas das classes subordinadas.

Neste sentido nossa proposta de trabalho é analisar como a educação vem tratando esses temas a partir do seu currículo escolar e dos Projeto Político

Pedagógico (PPP) da escola. Bourdieu (2007) contribui com suas críticas nessa análise que nos faz perceber as imposições do currículo e a reprodução social que a escola pode ou não continuar.

É relevante compreender que quando trata sobre as relações de poder, na sociedade patriarcal as mulheres estão sempre em desvantagem, no entanto entre ser mulher branca ou mulher preta nesta mesma sociedade, há uma mudança na relação de poder e para tanto é necessário analisar este tema de forma interseccional.

A interseccionalidade proposta por Crenshaw (2002) torna evidente como o racismo e o sexismo não operam de forma isolada, mas se combinam para produzir camadas mais profundas de opressão e invisibilização, especialmente para as mulheres negras, que são constantemente expostas à violência simbólica e física. Nesse sentido, a dominação masculina, conforme analisada por Pierre Bourdieu (2007), reforça a naturalização de hierarquias de gênero que, aliadas ao racismo estrutural, desumanizam e silenciam essas mulheres dentro da necropolítica estatal.

Para complementar o conhecimento nesta área é relevante debatermos a proposta de Mbembe (2018) sobre a Necropolítica e o processo de escravidão no Brasil. Assim, os corpos negros em especial os femininos tornam-se alvos preferenciais de práticas necropolítica, onde o abandono, a repressão e a precarização são formas de decidir quem merece viver e quem pode morrer. Essa articulação entre necropolítica, racismo e dominação masculina revela a urgência de políticas públicas interseccionais que não apenas reconheçam essas violências, mas também enfrentem as estruturas que as perpetuam.

A partir da teoria da necropolítica desenvolvida por Achille Mbembe (2018), compreende-se que o poder contemporâneo se exerce não apenas por meio do controle da vida, mas, sobretudo, pela autorização da morte de determinados corpos considerados descartáveis em especial do jovem negro da periferia das grandes cidades. No contexto brasileiro, essa lógica se expressa de forma brutal sobre corpos negros e periféricos, sobretudo quando atravessados por recortes de gênero. A política da morte se materializa na seletividade penal, no extermínio da juventude negra, na violência obstétrica contra mulheres negras e na negligência

do Estado diante das múltiplas violências que recaem sobre essas populações.

Achille Mbembe (2018) relaciona a necropolítica com o processo de escravidão ao demonstrar como o poder de decidir sobre a vida e a morte foi exercido de forma absoluta sobre os escravizados. A escravidão é vista como uma forma primordial de necropolítica, onde os escravizados eram desumanizados e controlados de maneiras extremas. A relação entre racismo, modernidade e necropolítica continua a ser relevante nas formas contemporâneas de dominação e violência, refletindo a persistência dessas dinâmicas de poder em várias esferas da vida social.

Mbembe (2018), vai além em seu debate e trata do tema relacionando com a política e faz crítica ao Estado. O autor utiliza o pensamento de Foucault o poder soberano antes da modernidade e o deslocamento para a modernidade em que o detentor do poder já não preocupa mais em quem vai morrer ou viver, mas sua preocupação é como dirigir a vida das pessoas. O biopoder segundo Mbembe (2018) vem do biopoder foucaultiana em que debate sobre o controle do corpo e a biopolítica o controle das populações. A morte que o autor trabalha neste texto considerado por ele como um ensaio, não é a morte da carne, mas a morte dos objetivos, a morte dos sonhos, a morte da cultura de vários povos em que os detentores do poder provocam, decide quando planeja as políticas públicas, quando determina as áreas que irão receber investimentos econômicos.

Neste sentido o autor aproxima a política da guerra, e a diferença está apenas na forma da morte. No texto traz teorias marxistas como também confronta as teorias foucaultiana, utilizando para exemplificar o tema em debate que é a política da morte, em que define o fim de uma cultura, e a soberania de um povo sobre o outro, indica o que é certo ou errado, sempre com uma visão eurocêntrica. Mbembe (2018), acredita que o processo de escravidão, é o primeiro passo da biopolítica no Estado moderno, e a colonização pode ser considerada uma figuração paradoxal do estado de exceção. A condição de escravo resulta de várias perdas, perda do lar, perda da nacionalidade, perda de sua cultura, perda da autonomia sobre o seu corpo e ainda a perda de seu status político. Essas perdas equivale a dominação absoluta e a alienação do nascer e da morte. O escravo era objetivado como instrumento de trabalho, e como mercadoria recebia um valor

imposto pelo seu senhor.

A permanência de sua vida estava atrelada a seu valor comercial e a seu potencial como elemento de trabalho, viveu em uma situação de crueldade, horror e profanidade intensa. Segundo o autor, o pensamento foucaultiano, o nazismo e o fascismo apenas foram uma ampliação nos mecanismos estruturais já existentes na formação social e política da Europa Ocidental. A escravidão é o pensamento da existência de uma raça superior e outra inferior legitimando o poder de segregar legitimamente a raça inferior. Para Mbembe (2018), a política é uma forma de aniquilar as pessoas, e em sua obra produz este debate da aniquilação do superior sobre o inferior, de uma visão eurocêntrica como a Necropolítica.

Em relação ao pensamento de Foucault (1999), abordado por Mbembe (2018), buscamos compreender melhor. Michel Foucault (1999) apresenta ideias sobre poder, saber e subjetividade o que têm sido contribuições fundamentais para que façamos uma análise crítica da educação no Brasil, principalmente quando se refere às relações étnico-raciais.

Segundo Foucault (1999) o Poder é algo que não se concentra apenas nas mãos do Estado, mas que está presente em todas as relações sociais e nos molda como indivíduos. Pensando na educação, isso significa que o currículo, as pedagogias e as práticas escolares não são neutras, mas sim ferramentas que reproduzem e reforçam as relações de poder existentes na sociedade.

Neste sentido as ideias do autor vão ao encontro do pensamento de Bourdieu (2007) sobre a educação como reprodutora da dominação e o poder simbólico do Estado sobre a sociedade. No entanto para Foucault o “Saber” é sempre vinculado ao poder. E também que o conhecimento não é algo objetivo e universal, e sim uma construção social que serve aos interesses de quem detém o poder. Podemos compreender assim que na educação, o currículo escolar não apresenta uma visão única e assertiva da realidade, e sim uma visão dos sujeitos que controlam o sistema educacional.

Foucault (1999) traz à tona questões sobre subjetividade e argumenta que os indivíduos não são simplesmente sujeitos passivos do poder, mas também são ativos na sua própria construção. E esse processo se dá por meio de diferentes práticas, como a educação, ou seja, os indivíduos são moldados para se tornarem

sujeitos dóceis e submissos ao poder.

Toda relação de poder e dominação é construído a partir de um discurso de benefícios. No estudo das relações de poder e dos sistemas de dominação, é crucial entender o papel central que o discurso ocupa. Não se trata apenas de uma ferramenta passiva que reflete as estruturas de poder existentes, mas de um campo ativo e estratégico de disputa.

O discurso é a arena onde se manifestam as lutas pelo controle e pela influência, funcionando como um recurso valioso e desejado na dinâmica social. É através do discurso que os grupos e indivíduos buscam afirmar suas visões de mundo, legitimar suas posições e exercer controle sobre os outros. É esse entendimento que nos permite apreciar a profundidade da afirmação de Foucault (1999): "O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo que se luta, o poder de que queremos nos apoderar." (Foucault, 1999, p. 10).

É possível compreender a "Dominação do Estado" reproduzida pelo discurso na educação. Tendo em vista que torna um campo de luta pelo controle do discurso, onde diferentes grupos e ideologias competem para moldar as mentes e identidades das futuras gerações. O Estado luta para manter o controle desse discurso porque ele é fundamental para a reprodução das relações de poder e para a manutenção da ordem social desejada. Conforme Foucault (1999) sugere, o discurso educacional é algo pelo qual se luta, pois possui o poder de moldar esse discurso é possuir o poder de influenciar e controlar a sociedade.

Portanto, entender a educação pela lente de Michel Foucault implica reconhecer que as instituições escolares não são neutras, mas sim espaços onde o poder do Estado se materializa por meio de discursos que normatizam comportamentos, saberes e identidades. Diante disso durante o processo de análise das fontes, foi possível observar que a escolha dos conteúdos didáticos pode inviabilizar a construção de um saber crítico em relação as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas o que pode ser elemento de reforçamento da continuidade do pensamento e prática educacional com um viés eurocêntrico.

Essa omissão é uma forma de controle simbólico, onde o currículo atua como tecnologia de poder que define quais corpos, vozes e saberes são legitimados. A

imposição de um discurso hegemônico não apenas silencia identidades racializados e femininas, mas também nega as territorialidades culturais desses sujeitos, esvaziando o espaço escolar de pluralidade.

Ao ignorar as culturas locais e as relações territoriais construídas pelas comunidades periféricas e tradicionais da região, a escola contribui para a reprodução da desigualdade e da exclusão. Assim, a disputa pelo currículo e pela representatividade torna-se uma luta por reconhecimento e reterritorialização simbólica dentro de um campo de forças, onde o poder e o saber estão profundamente entrelaçados.

2.5. LETRAMENTO ÉTNICO RACIAL UMA PROPOSTA DECOLONIAL

Entende-se que o letramento étnico racial ou étnico-racial faz parte de uma educação étnico-racial. É interessante primeiro entender de que se trata este tema. Segundo Cecília Garcia (2019), o letramento étnico racial crítico e a educação antirracista têm como finalidade evidenciar a luta de um grupo pelo respeito e combater a violência do racismo a partir da educação.

Essa educação constrói capacidade de analisar criticamente textos, discursos, e representações midiáticas relacionadas a questões étnico-raciais. Isso envolve questionar estereótipos, reconhecer representações tendenciosas e entender as complexidades das experiências das diferentes comunidades raciais e étnicas (Garcia, 2019).

Para a autora, o letramento étnico racial crítico possibilita nos estudantes formar uma consciência histórica e uma compreensão profunda da história das diferentes comunidades étnico-raciais, incluindo eventos históricos, movimentos sociais, lutas por direitos civis e outras experiências que moldaram a realidade dessas comunidades.

Jovino e Souta (2019) considera que o letramento étnico racial implica em desenvolver uma sensibilidade cultural em relação às práticas, valores, tradições e experiências das comunidades étnico-raciais diversas. Isso inclui o reconhecimento da diversidade dentro de cada grupo.

Esse tipo de letramento é particularmente relevante em sociedades culturalmente diversas, onde o entendimento e a apreciação das diferenças étnico-

raciais são cruciais para promover a justiça social, a igualdade e a harmonia intercultural. O letramento étnico-racial é uma ferramenta importante para combater o racismo e promover uma sociedade mais inclusiva e equitativa (Jovino e Souta, 2019).

Destaca-se que o letramento racial refere-se aos estudos críticos da raça, em especial a partir das contribuições de Twine (2004) e Twine e Steinbugler (2006), que o definem como a capacidade de reconhecer, interpretar e responder criticamente às dinâmicas do racismo nas interações sociais, institucionais e simbólicas. Partindo desta perspectiva considera-se que o letramento racial se refere ao desenvolvimento de uma consciência crítica acerca da raça como categoria socialmente construída, como ainda das dos modos explícitos e sutis pelas quais o racismo opera no cotidiano. Já em relação ao campo educacional, o letramento racial implica a formação de indivíduos capazes de identificar as práticas discriminatórias, questionar privilégios raciais em especial a branquitude buscando compreender como o racismo estrutura oportunidades, saberes e relações de poder.

Já no que se refere ao letramento étnico-racial é válido destacar que ele não se restringe à leitura crítica do racismo, mas envolve também o reconhecimento, a valorização e a legitimação dos saberes, das histórias e das culturas dos povos afro-brasileiros, africanos e indígenas. Gomes (2012) e Munanga (2005) pontuam que o letramento étnico-racial busca fragmentar com a lógica eurocêntrica do currículo escolar, na promoção de práticas pedagógicas que reforcem positivamente as identidades étnico-raciais e fortaleçam o sentimento de pertencimento dos indivíduos historicamente marginalizados.

Segundo Ramos *et. Al* (2020) o decolonial é o resultado do trabalho realizado por gerações que buscaram a resistência do conhecimento do Sul Global. É uma forma diferente de escrita, é uma visão diferente sobre assuntos regionais, valorização dos saberes regionais. Neste sentido acreditamos que o letramento étnico racial é uma forma decolonial de resistência contra o racismo como também de fazer educação.

Em relação a decolonialidade existe uma convergência entre o pensamento de Ramos *et.al* (2020) e Oliveira e Lucini (2020) de que iniciou esse pensamento a

partir do rompimento com o pensamento pós-colonial. Como também separa do Grupo Latino-Americano de pesquisa que criticavam a falta de análise crítica sobre o processo de colonização da América Latina.

A decolonialidade surge do rompimento com o pensamento pós-colonial que, até então, desenvolvia trabalhos com conceituações e categorias voltadas para o processo de colonização na África e Ásia entre os séculos XVIII e XX (Oliveira e Lucini, 2020 p. 03).

Neste sentido busca descentralizar estruturas de poder que foram estabelecidas durante o período colonial. Isso inclui questionar as hierarquias raciais, étnicas e de gênero que persistem em muitas sociedades como legadas do colonialismo (Oliveira e Lucini, 2020).

É válido pontuar que o pensamento de colonialidade, de acordo com Quijano (2005), é à permanência de padrões de poder, dominação e produção de conhecimento que se mantêm mesmo após o fim formal do colonialismo. Já referente ao âmbito educacional, a colonialidade do saber manifesta-se na valorização de epistemologias europeias em detrimento dos conhecimentos produzidos por povos indígenas, africanos, afro-diaspóricos e outros grupos historicamente subalternizados. De modo que o currículo tradicional reproduz uma lógica excludente, que silencia narrativas, experiências e cosmovisões não alinhadas ao projeto moderno ocidental.

O que chama a atenção neste trabalho é compreender que o currículo decolonial propõe, uma ruptura com a lógica hegemônica ao defender a pluralização epistemológica e o reconhecimento da diversidade de formas de adquirir conhecimento. Walsh (2009) argumentam que a decolonialidade na educação não deve ser concebida somente como à inclusão de novos conteúdos, mas envolve uma mudança profunda das relações pedagógicas, das metodologias de ensino e ainda dos critérios de validação do conhecimento. Refere-se ao deslocamento do currículo de um espaço de reprodução de desigualdades para um território de diálogo intercultural como também da construção coletiva de saberes.

Salienta-se que para compreender a importância dos pensamentos defendidos pelos estudos decoloniais no âmbito da educação que viabiliza a adaptação de novas práticas pedagógicas o que possibilita compreender os avanços e desafios enfrentados na promoção de uma educação antirracista nas

escolas brasileiras. Tornando-se imprescindível analisar o arcabouço jurídico que sustenta as políticas públicas de combate ao racismo no país. A legislação brasileira tem se transformado ao longo dos anos para incorporar princípios de igualdade étnico-racial, buscando reparar séculos de exclusão e discriminação contra populações negras, indígenas e outros grupos minorizados.

A criação de leis específicas, como a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e a Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), representa marcos significativos nessa trajetória, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar. Além disso, o ordenamento jurídico contempla normas penais como os crimes de racismo e injúria racial, além de dispositivos constitucionais e internacionais que fundamentam o combate às desigualdades raciais.

A seguir examina essas legislações, evidenciando seu papel na luta pela justiça racial no Brasil e seu impacto no contexto educacional, especialmente nas escolas públicas municipais.

2.6. LEGISLAÇÃO BRASILEIRA DE COMBATE AO RACISMO

O racismo ainda é uma realidade presente na sociedade brasileira, representando uma grave violação aos direitos e liberdades individuais. Diante disso, a constituinte de 1988 (Brasil, 1988) incluiu no inciso XLII do artigo 5º da Constituição Federal a definição do racismo como crime. Esse dispositivo busca garantir a efetivação desses direitos, prevendo punições para aqueles que os infringem.

Após a outorga da Constituição Federal, era necessária regulamentação que acontece em 1989 quando foi criada a Lei do Racismo - Lei nº 7.716/1989 (Brasil, 1989) um marco no ordenamento jurídico brasileiro, pois define e pune os crimes decorrentes de discriminação ou preconceito com base em critérios como raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Essa legislação estabelece medidas rigorosas para combater práticas discriminatórias que comprometem a igualdade e a dignidade dos indivíduos.

Entre as situações abrangidas pela lei estão condutas como a recusa de oferta de emprego devido a preconceitos, o impedimento do acesso a

estabelecimentos públicos ou privados destinados ao uso coletivo, e a segregação em ambientes de convivência social. Para tais práticas, a lei prevê penas de reclusão, buscando não apenas punir os infratores, mas também reforçar o compromisso do Estado em promover uma sociedade mais justa e igualitária.

A Lei nº 7.716/1989 (Brasil, 1989) é, portanto, um instrumento fundamental para a proteção dos direitos humanos, contribuindo para a construção de um ambiente em que todos possam exercer plenamente seus direitos, independentemente de sua origem, crença ou características pessoais.

Ainda é relevante pensar como ordenamento jurídico o Código Penal Brasileiro - Lei nº 7209/1984 (Brasil, 1984), que em seu artigo 140, § 3º, trata especificamente da injúria racial, classificando-a como uma ofensa que atinge diretamente a dignidade ou o decoro de uma pessoa ao se utilizar de elementos relacionados à raça, cor, etnia, religião, origem, ou ainda condições como ser idoso ou possuir deficiência. Essa prática é diferenciada do racismo, pois, enquanto este último se refere a ações que restringem direitos de um grupo ou coletividade, a injúria racial tem como alvo uma pessoa específica, com o objetivo de ferir sua honra de maneira intencional e discriminatória.

Essa tipificação demonstra o compromisso do ordenamento jurídico brasileiro em proteger os cidadãos de atos que perpetuam a discriminação e o preconceito, reconhecendo que tais ofensas têm impactos graves não apenas na vítima, mas também na construção de uma sociedade que busca a igualdade e o respeito às diferenças. A punição prevista para a injúria racial reforça a necessidade de coibir tais condutas, promovendo um ambiente de convivência social baseado na dignidade humana e no respeito às diversidades.

A Lei nº 14.532, sancionada em 11 de janeiro de 2023 (Brasil, 2023), representa um marco significativo no combate ao racismo no Brasil ao equiparar a injúria racial ao crime de racismo. Com essa equiparação, a injúria racial passa a ser considerada um crime imprescritível e inafiançável, com pena de reclusão de dois a cinco anos, além de multa (Brasil, 2023). Essa mudança legislativa fortalece o enfrentamento às manifestações racistas, reconhecendo a gravidade das ofensas dirigidas a indivíduos com base em sua raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

A nova lei também prevê agravantes para casos em que o crime seja cometido por duas ou mais pessoas, por funcionários públicos no exercício de suas funções ou por meio de redes sociais e outras formas de comunicação. Além disso, a legislação estabelece penas mais severas para práticas discriminatórias ocorridas em contextos esportivos, religiosos, artísticos ou culturais destinados ao público. Com essas medidas, a Lei nº 14.532/2023, busca coibir práticas discriminatórias e promover uma sociedade mais justa e igualitária (Brasil, 2023)

Para compreender melhor em relação a educação e o combate o racismo, é necessária uma trajetória, na legislação brasileira sobre a educação, a partir da Lei de Diretrizes de Base até a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003). A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, em 1996 (Brasil, 1996), representou um marco importante para a organização da educação brasileira, estabelecendo princípios de igualdade e respeito à diversidade no processo educacional. No entanto, a LDB (Brasil, 1996) ainda não abordava de forma específica as questões étnico-raciais. Com o tempo, a crescente mobilização de movimentos sociais negros e indígenas, aliados às discussões acadêmicas e à pressão internacional por políticas de reconhecimento, contribuiu para avanços significativos no campo legal e educacional.

No decorrer dos anos, surgiram normatizações e políticas públicas voltadas ao enfrentamento do racismo e à valorização das identidades afro-brasileiras e indígenas. Um marco fundamental nesse processo foi a criação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que alterou o artigo 26-A da LDB, tornando obrigatória a inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da Rede de Ensino. Essa lei visa combater o racismo estrutural por meio da educação, promovendo o reconhecimento da contribuição histórica, social e cultural dos povos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira.

Essa evolução legislativa evidencia o esforço de transformar o ambiente escolar em um espaço mais plural, equitativo e antirracista, promovendo o respeito à diversidade étnico-racial como princípio fundamental da educação no Brasil.

A Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), marca um divisor de águas na educação brasileira, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do ensino fundamental e médio, públicas

e privadas. Essa legislação surge como uma resposta à necessidade de reparar historicamente o apagamento e a marginalização das contribuições africanas na formação da sociedade brasileira, tanto no âmbito cultural quanto social.

A inclusão desse conteúdo no currículo escolar vai além da abordagem histórica tradicional, que muitas vezes negligencia o protagonismo das populações afrodescendentes. A lei propõe a valorização das raízes africanas e a discussão sobre o impacto do tráfico de escravizados(as), bem como o reconhecimento das lutas, resistências e realizações das comunidades negras no Brasil.

Essa medida não apenas promove uma educação mais plural e inclusiva, mas também combate o preconceito e o racismo estrutural, incentivando a construção de uma sociedade mais igualitária e consciente de sua diversidade. Por meio da implementação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), as escolas devem se tornar espaços privilegiados para o reconhecimento e valorização da riqueza cultural e histórica afro-brasileira, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos, informados e respeitosos das diferenças. Mas outra lacuna foi identificada, pois o contexto dos povos originários não estava sendo contemplado nas atividades da implementação da lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), desta foram é outorgada a Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008).

A Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e a Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008) estão intrinsecamente relacionadas, pois ambas buscam a valorização e o reconhecimento das contribuições de grupos historicamente marginalizados na formação da identidade e da cultura brasileira. Enquanto a primeira lei torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, a segunda amplia esse marco ao incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas.

A Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008) reforça o compromisso com uma educação plural e diversa, reconhecendo a importância de abordar, de forma integrada, as culturas afro-brasileira e indígena. Essa ampliação é fundamental, pois os povos indígenas, assim como os afrodescendentes, tiveram sua história sistematicamente apagada ou distorcida nos currículos escolares. Com a inclusão desses conteúdos, busca-se corrigir as lacunas históricas, oferecendo uma visão mais ampla, inclusiva e realista sobre a formação da sociedade brasileira.

Ambas as leis estão alinhadas com os princípios de igualdade e respeito às diversidades culturais e étnicas, promovendo o combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação. Juntas, elas incentivam a construção de um ambiente educacional que valorize as múltiplas identidades que compõem o Brasil, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e engajados com a justiça social e a preservação das memórias e tradições afro-brasileiras e indígenas.

Diante do panorama legal apresentado neste capítulo, que evidencia os avanços normativos no enfrentamento ao racismo e na promoção da igualdade racial no ambiente escolar, torna-se fundamental analisar como essas legislações se materializam no cotidiano das instituições de ensino.

O compromisso com uma educação antirracista não se esgota na existência de leis, como a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) ou a mais recente Lei nº 14.532/2023 (Brasil, 2023), mas depende diretamente da forma como os princípios de equidade, diversidade e justiça social são incorporados às práticas pedagógicas, aos currículos e às diretrizes institucionais.

Assim, o próximo tópico se propõe a investigar como a Rede Municipal de Ensino de Araguaína -TO tem respondido a essas exigências legais, por meio da análise de seus documentos oficiais, do contexto escolar e dos Projetos Político-Pedagógicos, buscando compreender se e como a educação étnico-racial está presente nas ações formativas e no cotidiano educacional das escolas do município.

2.7. A LUTA DO MOVIMENTO NEGRO E A CONQUISTA DA LEI 10.639/2003 NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, representa um marco histórico na educação brasileira e um avanço significativo na luta contra o racismo e pela valorização da cultura afro-brasileira. Essa conquista não foi uma iniciativa isolada do Estado, mas o resultado de uma longa trajetória de resistência e mobilização do movimento negro brasileiro, que há décadas reivindica a inserção da história e da cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares (Brasil, 2003; Gomes, 2017).

Desde o período pós-abolição, o movimento negro tem buscado romper com

o silenciamento e a invisibilização das contribuições dos povos africanos na formação da sociedade brasileira. Entidades como o Movimento Negro Unificado (MNU), criado em 1978, tiveram papel fundamental ao denunciar o racismo estrutural presente nas instituições, especialmente na escola, e ao exigir políticas públicas que promovessem a igualdade racial (Domingues, 2007).

De acordo com Munanga (2008), a luta do movimento negro está diretamente ligada à necessidade de reconstruir uma identidade histórica e cultural que foi negada pela ideologia da mestiçagem e pelo mito da democracia racial.

A Lei 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ao tornar obrigatória a inclusão, de forma interdisciplinar, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” em todos os níveis e modalidades de ensino. Essa lei determina que o ensino de história do Brasil deve considerar as matrizes africanas e afro-brasileiras que contribuíram para a formação do país, reconhecendo o papel dos negros na construção da nação (Brasil, 2003).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004) reforçam que essa abordagem deve ser transversal e integrada às diferentes áreas do conhecimento, promovendo o respeito à diversidade e o combate ao preconceito.

Desse modo, ao reconhecer que a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) representa uma conquista histórica e política do movimento negro, constituindo-se como instrumento de reparação e de transformação das práticas educacionais, torna-se possível compreender a emergência de novas legislações complementares que reforçam esse compromisso com a educação antirracista.

Se, conforme Silva (2013) e Gomes (2017), a incorporação da temática étnico-racial no currículo traduz uma exigência ética e democrática, a criação de políticas estaduais e municipais amplia esse horizonte, garantindo a continuidade e o aprofundamento dessas ações no cotidiano escolar.

É nesse contexto que a Lei nº 4.210, de 18 de agosto de 2023 (Tocantins, 2023), do Estado do Tocantins, se insere, ao instituir a Semana Educar pela Igualdade Racial e oferecer um marco normativo que fortalece iniciativas voltadas à valorização da diversidade étnico-racial e ao enfrentamento do racismo. Sua implementação dialoga diretamente com os princípios já estabelecidos

nacionalmente, ao mesmo tempo em que responde às especificidades regionais, contribuindo para consolidar práticas pedagógicas mais inclusivas nas escolas tocantinenses.

Essa articulação entre legislações nacional e estadual evidencia como as políticas públicas vêm se estruturando para promover uma educação plural, crítica e comprometida com a justiça social, o reconhecimento das identidades negras e indígenas e o fortalecimento de ambientes escolares que respeitem e celebrem a diversidade cultural.

A articulação entre essas iniciativas municipais evidencia um movimento crescente de institucionalização das políticas de promoção da igualdade racial em Araguaína, reforçando o compromisso público com a educação antirracista. O Plano de Combate ao Racismo, iniciado em 2018, representa um primeiro esforço estruturado para enfrentar desigualdades raciais no município, estabelecendo bases para ações educativas e sociais mais amplas.

Em consonância, o Plano Municipal de Educação (Lei nº 2.957/2015) (Araguaína, 2015) integra diretrizes voltadas à valorização da diversidade e à promoção da equidade, alinhando o sistema educacional local às disposições nacionais sobre relações étnico-raciais. O avanço desse processo se intensifica com o Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) firmado em 2024 entre o Ministério Público do Tocantins e a Câmara de Vereadores, que determina a criação de uma Política Municipal de Promoção à Igualdade Racial, fortalecendo a obrigatoriedade e a continuidade das ações antirracistas.

Todas essas medidas convergem para a efetivação das Leis Federais nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), assegurando o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena como parte essencial da formação escolar. No contexto da dissertação, esses instrumentos legais demonstram que Araguaína avança na construção de uma política educacional alinhada aos princípios da justiça social, da diversidade cultural e do enfrentamento ao racismo estrutural, oferecendo um cenário fértil para analisar práticas e desafios na implementação da educação para as relações étnico-raciais no período de 2023 a 2025.

3. CURRÍCULO, CONTEXTO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UMA ANÁLISE DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARAGUAÍNA (TO)

Este capítulo tem como objetivo apresentar a análise da presença e o tratamento da Educação Étnico-Racial nos documentos norteadores da Rede Municipal de Ensino de Araguaína -TO, com foco específico no Referencial Curricular do Ensino Fundamental (Anexo 2), no levantamento situacional do contexto escolar da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas (Anexo 1).

A proposta é compreender de que forma as diretrizes curriculares e os documentos institucionais incorporam ou negligenciam os princípios da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004). Além disso, busca-se identificar como essas orientações são refletidas (ou não) nas práticas pedagógicas cotidianas, nas propostas curriculares e nas estratégias de valorização da diversidade cultural no ambiente escolar. A análise foi guiada por uma perspectiva crítica, fundamentada nos pressupostos da educação antirracista, destacando as tensões entre o discurso oficial e a realidade vivenciada nas escolas do município.

3.1. ANÁLISE DO REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE ARAGUAÍNA-TO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), homologada em 2017, estabelece diretrizes para a organização curricular da Educação Básica no Brasil e reconhece, em seu texto, a importância da Educação das Relações Étnico-Raciais como parte integrante da formação cidadã, plural e democrática dos estudantes. Alinhada às determinações das Leis nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), que tornam obrigatórios o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas, a BNCC (BRASIL, 2017) reforça o compromisso com uma educação antirracista, comprometida com os direitos humanos, a valorização da diversidade e o combate a todas as formas de preconceito.

A BNCC (Brasil, 2017) traz esse compromisso em seus princípios gerais, ao afirmar que a educação deve assegurar a formação de sujeitos conscientes de sua

identidade, história e pertencimento, promovendo o respeito às diferenças étnico-raciais, culturais e regionais. A noção de educação integral defendida pelo documento implica o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da sociedade brasileira, o que demanda a inserção transversal da temática étnico-racial em todas as áreas do conhecimento.

De maneira mais direta, a BNCC (Brasil, 2017) orienta que os componentes curriculares da área de Ciências Humanas, especialmente na disciplina de História, devem contemplar os processos históricos da população negra e indígena, suas resistências, contribuições e formas de organização social e cultural. No Ensino Fundamental, por exemplo, o documento prevê o estudo da formação da sociedade brasileira sob a ótica da diversidade étnico-racial, abordando temas como escravidão, cultura afro-brasileira, ancestralidade, religiosidades, e os direitos dos povos originários.

Embora a BNCC (Brasil, 2017) não traga um eixo temático específico para a educação étnico-racial, ela indica que a abordagem dessas questões deve ocorrer de forma transversal e interdisciplinar, atravessando os diferentes componentes curriculares e articulando-se aos direitos de aprendizagem dos estudantes. Tal orientação requer do corpo docente uma formação crítica e sensível às questões raciais e culturais, para que possam construir práticas pedagógicas efetivas que contribuam para a desconstrução do racismo estrutural no espaço escolar.

Assim, as orientações da BNCC (BRASIL, 2017) reforçam a necessidade de que o currículo vá além da mera inclusão de datas comemorativas ou conteúdos pontuais sobre a cultura afro-brasileira e indígena, propondo uma abordagem contínua, crítica e contextualizada que valorize a pluralidade e promova a equidade no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, ao analisarmos o Referencial Curricular do Ensino Fundamental (RCEF) do município de Araguaína (TO), identificam-se deliberações que dialogam com essa perspectiva, estendendo a temática étnico-racial não apenas às áreas de Ciências Humanas, mas também às Ciências da Natureza. No entanto, observa-se que tais diretrizes, embora previstas nos documentos oficiais, ainda dependem fortemente da mediação e da intencionalidade pedagógica dos docentes. Isso evidencia que a simples menção à temática étnico-racial nos

currículos não assegura, por si só, uma prática educacional antirracista e efetivamente comprometida com a valorização da diversidade, sendo necessário problematizar como essas orientações são compreendidas, apropriadas e aplicadas no cotidiano escolar.

A proposta curricular para o primeiro ano do ensino fundamental na área de Ciências Humanas, especificamente na disciplina de História, traz no quarto bimestre a unidade temática "Mundo Pessoal, Meu Lugar no Mundo", abordando a diversidade humana nos aspectos físicos, culturais e étnicos. O objetivo central é desenvolver nos estudantes; habilidades para identificar diferenças culturais entre suas famílias e as de seus colegas, além de reconhecer e respeitar as diferenças.

No entanto, ao analisarmos essa abordagem à luz da educação étnico-racial, algumas questões emergem, a proposta de identificar diferenças e respeitá-las pode ser uma iniciativa positiva, mas há o risco de que o ensino da diversidade ocorra de forma superficial e descontextualizada, sem promover uma reflexão crítica sobre as desigualdades históricas e sociais que estruturam essas diferenças. O simples reconhecimento de que "os seres humanos são diferentes" não garante que os(as) estudantes compreendam as razões históricas e sociais que levaram a essas diferenças e, mais importante, não necessariamente combate estereótipos, preconceitos e o racismo estrutural presente na sociedade.

Outro ponto que merece atenção é a abordagem sobre as diferenças culturais e étnicas dentro do ambiente escolar. O ensino pode acabar tratando a diversidade como um aspecto exótico ou folclórico, sem destacar a contribuição histórica e cultural dos povos afrodescendentes e indígenas na formação do Brasil. Como garantir que a discussão sobre diversidade não se restrinja a comparações superficiais entre hábitos familiares, mas sim inclua reflexões sobre identidade, pertencimento e luta por direitos?

Além disso, ao não mencionar explicitamente o enfrentamento do racismo como parte do processo educativo, a proposta curricular pode se tornar ineficaz na construção de uma sociedade mais igualitária. Apenas ensinar que "somos todos diferentes" sem problematizar o racismo, as desigualdades estruturais e as violências históricas contra povos negros e indígenas pode reforçar um discurso de neutralidade, que, na prática, mantém as hierarquias sociais existentes.

Diante disso, chama-se a reflexão, sobre a abordagem da diversidade humana na disciplina de História, conforme proposta pelo currículo do primeiro ano, é suficiente para promover uma educação étnico-racial crítica e transformadora, ou acaba reforçando uma visão superficial da diversidade sem questionar as desigualdades e o racismo estrutural? Percebe-se que depende exclusivamente do conhecimento e da boa vontade do professor e da professora.

Ainda no primeiro ano do ensino fundamental, no currículo de História para os bimestres subsequentes do primeiro ano propõe a unidade temática "Eu, meu grupo social e meu tempo", com o objetivo de trabalhar o reconhecimento das tradições culturais da comunidade local e de outras comunidades, além de explorar as diferentes crenças, alimentação e costumes resultantes da mistura de povos de diferentes culturas. O objetivo final é desenvolver nos estudantes habilidades para identificar tradições culturais e reconhecer as diferenças, respeitando essas diferenças dentro de uma perspectiva de convivência pacífica. A ideia é que os discentes compreendam as características próprias das culturas resultantes dessa mistura de povos.

A proposta de abordar as tradições culturais e o respeito às diferenças pode ser vista como um esforço importante na promoção da diversidade cultural nas escolas. Contudo, ao considerar o contexto da educação étnico-racial, surgem algumas questões cruciais a serem discutidas:

A proposta curricular pode cair no risco de tratar a diversidade cultural de forma muito superficial, abordando-a apenas como um conjunto de costumes, alimentação e crenças que diferenciam os grupos sociais, sem aprofundar a história de resistência, de luta e de opressão que muitas dessas culturas vivenciaram. Isso pode resultar na despolitização do ensino, ao não questionar as relações de poder, as injustiças sociais e o racismo estrutural que ainda afetam as culturas afro-brasileira e indígena, por exemplo.

O conceito de "mistura de povos" pode ser problemático. Embora a ideia de miscigenação seja frequentemente apresentada como algo positivo, ela não pode ser dissociada das consequências históricas da colonização, do genocídio indígena, e da escravização de africanos no Brasil. A miscelânea cultural deve ser problematizada em suas raízes históricas, considerando o modo como a mistura de

culturas resultou em uma subordinação cultural e na exclusão de grupos de poder, como o caso dos negros e indígenas, cujas culturas foram sistematicamente marginalizadas e silenciadas.

O ensino de tradições culturais não pode se limitar a um exercício de catalogação de hábitos ou a uma apreciação estética das culturas diversas. É essencial que essa discussão esteja integrada a um trabalho de combate ao racismo e à valorização das culturas afro-brasileira e indígena, que historicamente foram marginalizadas e invisibilizados. Nesse sentido, a educação étnico-racial deve ser mais do que apenas o reconhecimento das diferenças; ela precisa incluir uma reflexão crítica sobre como essas diferenças foram construídas no contexto da história colonial e como elas se refletem nas desigualdades sociais atuais.

Ao reconhecer as tradições culturais de sua comunidade e de outras, a proposta pode se tornar uma oportunidade de os(as) alunos(as) não apenas conhecerem essas tradições, mas também de valorizar as culturas afro-brasileira e indígena de forma afirmativa. Contudo, é crucial que a unidade temática também dialogue com a realidade de violência simbólica e exclusão que os(as) estudantes negros(as) e indígenas enfrentam no cotidiano escolar e social. A questão que se coloca é: como a escola pode promover um reconhecimento genuíno e não estigmatizado das culturas diversas, que também envolva um trabalho de ruptura com o racismo estrutural presente na sociedade?

A proposta do RCEF para o segundo ano do ensino fundamental, na disciplina de Ciências da Natureza, prevê o ensino da árvore genealógica no primeiro bimestre e a abordagem da diversidade humana (raça, sexo e etnias) no segundo bimestre. No entanto, ao analisar essas diretrizes sob a perspectiva da educação étnico-racial, surgem questionamentos sobre a profundidade, a abordagem metodológica e o impacto real desse ensino na construção de uma educação antirracista e inclusiva.

Embora a ancestralidade seja um conceito essencial para a formação da identidade das crianças, sua abordagem limitada à árvore genealógica pode restringir a compreensão do estudante sobre sua própria história e a de seu povo. Como garantir que essa atividade não reproduza um modelo eurocêntrico, negligenciando a valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena,

conforme preconiza a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) e a Lei 11.645/2008 (Brasil, 2008)?

No segundo bimestre, a unidade temática "Vida e Evolução" insere a diversidade humana como objeto de conhecimento, abordando raça, sexo e etnias. No entanto, há o risco de essa discussão ser feita de maneira superficial ou biológica, sem considerar a dimensão sociocultural, histórica e política do racismo e da desigualdade racial no Brasil. Como os docentes estão sendo preparados para essa abordagem? Os materiais didáticos utilizados contemplam as contribuições de pensadores negros e indígenas ou reforçam visões colonizadas sobre diversidade?

Além disso, o documento curricular propõe desenvolver habilidades de reconhecimento da diversidade, mas não menciona explicitamente práticas pedagógicas antirracistas ou o combate ao racismo estrutural. Sem uma abordagem crítica e ativa, existe o risco de a diversidade ser tratada apenas como um conceito abstrato e descontextualizado, sem impacto na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

O Referencial Curricular do município de Araguaína -TO (RCEF) para o terceiro ano do ensino fundamental, na disciplina de História, propõe, no primeiro bimestre, a unidade temática "O Eu, o Outro e os Diferentes Grupos Sociais e Étnicos". O objetivo é possibilitar aos estudantes a identificar os grupos populacionais que compõem a cidade e os municípios, bem como compreender as relações entre eles e os eventos históricos que moldaram a formação do território, incluindo migrações, desmatamentos e a instalação de grandes empresas.

A proposta curricular apresenta um avanço ao reconhecer que a cidade e os municípios são compostos por diferentes grupos sociais e étnicos, trazendo elementos fundamentais para uma reflexão sobre as dinâmicas populacionais e os desafios enfrentados por esses grupos. No entanto, quando analisada à luz da educação étnico-racial, essa abordagem levanta questionamentos críticos: A forma como a unidade temática está estruturada pode levar a um tratamento neutro da composição étnico-racial da cidade e dos municípios. No entanto, é fundamental questionar: quais grupos sociais são realmente reconhecidos? as populações indígenas e negras, que historicamente foram marginalizadas e excluídas dos

processos formais de construção das cidades, aparecem como protagonistas dessa narrativa ou são apenas citadas de forma superficial? O risco é que, sem um olhar crítico, a diversidade seja mencionada, mas não valorizada nem problematizada.

No que diz respeito aos eventos “Históricos e Suas Consequências Sociais” a referência aos fenômenos migratórios, desmatamentos e grandes empresas levanta uma questão importante: como essas transformações impactaram os grupos étnico-raciais locais? O crescimento urbano e econômico nem sempre beneficiou igualmente todos os grupos. Povos indígenas frequentemente perderam seus territórios devido ao avanço da urbanização e das grandes empresas, enquanto populações negras historicamente enfrentaram barreiras sociais, econômicas e raciais no acesso à moradia e ao trabalho. Sem essa problematização, a abordagem curricular pode ocultar processos de exclusão e desigualdade racial, reforçando uma visão linear do progresso sem considerar seus impactos negativos.

Relacionado o tema referente a Educação Antirracista e a Formação de Cidadãos Críticos a habilidade proposta no currículo – “identificar os grupos populacionais que compõem a cidade e os municípios” – pode ser um ponto de partida para a construção de um ensino de História mais comprometido com a educação antirracista. No entanto, a simples identificação dos grupos não é suficiente. É preciso problematizar: como esses grupos interagem? Quais desafios sociais e raciais enfrentam? Como o racismo estrutural influencia suas oportunidades e modos de vida? Uma abordagem que não inclua essas questões pode resultar na naturalização das desigualdades raciais, sem estimular nos estudantes uma reflexão sobre as injustiças históricas e a necessidade de reparação social.

Em relação a cultura e resistência dos povos Afro-Indígenas a migração, o crescimento das cidades e o desmatamento muitas vezes são tratados apenas como processos econômicos e sociais. No entanto, esses fenômenos têm impactos profundos nas culturas afro-brasileira e indígena, que resistem e se reinventam diante das transformações urbanas e ambientais. Como a escola pode garantir que os(as) estudantes não apenas conheçam a diversidade étnico-racial de seu município, mas também valorizem a história, a cultura e as lutas dessas

populações? A ausência de uma abordagem que contemple as narrativas de resistência pode resultar na invisibilização das contribuições desses povos para a formação da identidade local.

Como a abordagem da diversidade étnico-racial no ensino de História do terceiro ano do ensino fundamental pode contribuir para uma educação antirracista, garantindo que a composição populacional da cidade e dos municípios seja reconhecida em sua totalidade, com ênfase nas lutas, resistências e desafios enfrentados pelos povos indígenas e afrodescendentes na formação do território?

A abordagem da diversidade étnico-racial no ensino de História do terceiro ano do ensino fundamental pode contribuir para uma educação antirracista se for estruturada de forma crítica e inclusiva, garantindo que os conteúdos curriculares não apenas reconheçam a presença de diferentes grupos étnicos na formação do território, mas também valorizem suas lutas, resistências e desafios históricos e contemporâneos.

Para isso, é necessário que, os materiais didáticos e práticas pedagógicas incluam narrativas de protagonismo dos povos indígenas e afrodescendentes, evitando abordagens eurocêntricas que minimizam ou invisibilizam suas contribuições históricas. E que sejam promovidas metodologias ativas e interdisciplinares que permitam aos estudantes compreenderem os impactos do racismo estrutural e as estratégias de resistência cultural desses grupos ao longo do tempo. E a formação continuada dos docentes contemple a temática étnico-racial, capacitando-os para abordar a diversidade de forma contextualizada e crítica, alinhada às diretrizes da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008).

Consideramos que a escola desenvolva projetos e ações educativas que valorizem as manifestações culturais, sociais e históricas das populações indígenas e afro-brasileiras no município, possibilitando aos alunos o contato direto com essas realidades. Dessa forma, a inclusão efetiva da diversidade étnico-racial na disciplina de História pode favorecer a construção de uma identidade coletiva mais consciente e plural, contribuindo para a superação de preconceitos e a promoção de uma educação verdadeiramente antirracista.

No próximo tópico apresenta-se a análise dos dados obtidos ao longo da

pesquisa e reforça a necessidade urgente de transformar as práticas pedagógicas no ensino de História, para que deixem de reproduzir uma perspectiva eurocêntrica e passem a valorizar as narrativas e os protagonismos dos povos indígenas e afrodescendentes. Como apontado anteriormente, é fundamental que os materiais didáticos e as estratégias metodológicas adotadas nas escolas incluam essas vozes historicamente marginalizadas, promovendo uma abordagem crítica e contextualizada.

A discussão sobre o papel do livro didático, presente nos resultados da pesquisa, revela que este material ainda funciona, muitas vezes, como um aparelho ideológico do Estado, reproduzindo estereótipos e silenciamento sobre a população negra e indígena. Tal constatação evidencia que a simples existência das Leis 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008) não garante, por si só, a efetivação de uma educação antirracista é preciso que haja investimento na formação continuada dos professores, para que estejam aptos a interpretar criticamente os conteúdos e a desenvolver práticas pedagógicas alinhadas a uma perspectiva decolonial.

3.2. LEVANTAMENTO SITUACIONAL DO CONTEXTO ESCOLAR DA SEMED ARAGUAÍNA (TO)

Neste tópico, serão abordados os aspectos fundamentais para a compreensão do contexto escolar na rede municipal de ensino de Araguaína -TO, administrada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Inicialmente, foi realizado um levantamento situacional, considerando as características socioeconômicas e culturais das comunidades atendidas, além das condições estruturais e pedagógicas das nove escolas pesquisadas. Por meio de um questionário quantitativo que utilizaram as seguintes temáticas: Caracterização da Creche/CEI; Gestão administrativa e pedagógica da Creche/CEI; Perfil Discente Educação Infantil e Ensino Fundamental – Creche/CEI; Caracterização da Escola; Gestão administrativa e pedagógica da Escola; Perfil Discente Educação Infantil e Ensino Fundamental I – Escola; Perfil Discente Ensino Jovens e Adultos (EJA); Perfil Discente Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Anexo 01)

Em seguida, no próximo tópico será realizada uma análise detalhada dos

Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dessas instituições, com o objetivo de identificar como esses documentos refletem as necessidades locais, promovem a inclusão e buscam garantir uma educação de qualidade. Esta análise permitirá compreender como os princípios e diretrizes propostos pelo PPP se conectam com as práticas escolares e influenciam diretamente os processos de ensino-aprendizagem, estabelecendo a ponte para as discussões que serão aprofundadas nos próximos tópicos.

3.2.1. Análise do Projeto Político Pedagógicos das Escolas

No cotidiano escolar, os corredores se enchem de vozes, histórias e identidades que refletem a diversidade do Brasil. Entre o toque do sinal e os sorrisos das crianças, há um universo de culturas, memórias e ancestralidades que nem sempre encontram espaço dentro das salas de aula. A escola, enquanto espaço de formação cidadã, tem a responsabilidade de garantir que todas as vozes sejam ouvidas e valorizadas, promovendo uma educação que reconheça e respeite a pluralidade étnico-racial do país.

No entanto, essa missão nem sempre é cumprida de forma efetiva. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola deve ser o reflexo de um compromisso real com a equidade e a justiça social, assegurando que os saberes indígenas e afro-brasileiros sejam integrados ao currículo de maneira transversal e significativa. A legislação educacional, especialmente as Leis 10.639/2003 (Brasil, 2003) e 11.645/2008 (Brasil, 2008), estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, mas sua implementação ainda enfrenta desafios, desde a formação docente até a falta de materiais didáticos que contemplem essa perspectiva.

Dessa forma, a análise do PPP das escolas se torna um exercício fundamental para compreender como a educação étnico-racial está sendo abordada na prática. Será que os documentos institucionais traduzem um compromisso com a diversidade? Como os professores e gestores lidam com essa questão no dia a dia? A escola realmente se coloca como um espaço de valorização das múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira?

Este capítulo se propõe a responder a essas questões, explorando a maneira

como a educação étnico-racial se manifesta no Projeto Político-Pedagógico das escolas analisadas. A partir dessa investigação, busca-se entender os avanços e desafios ainda presentes na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e representativa. Antes de aprofundar-se na análise do Projeto Político Pedagógico das Escolas, é relevante debater sobre a pedagogia de evento.

A pedagogia do evento é uma abordagem pedagógica que se baseia na ideia de que a aprendizagem é um processo contínuo e que ocorre em diversos momentos e contextos, não apenas dentro da sala de aula. A partir desse pressuposto, a pedagogia do evento busca valorizar as experiências e vivências dos(as) estudantes, incentivando a reflexão crítica sobre essas experiências e a construção do conhecimento a partir delas.

Segundo Oliveira (2021), as ações voltadas para o ensino das temáticas africana, afro-brasileira e indígena passam de estágios que vão desde a “pedagogia do evento”, até a implantação de um currículo pedagógico em que trabalha em todas as disciplinas em períodos que não se reporta a datas como por exemplo, é o caso do dia 20 de novembro.

Oliveira (2021) compreende a **pedagogia do evento** como uma perspectiva educativa que rompe com a linearidade e a previsibilidade dos processos tradicionais de ensino, valorizando o acontecimento como potência formativa. Para o autor, o evento pedagógico emerge quando algo irrompe no cotidiano escolar e provoca deslocamentos nos sujeitos, nos saberes e nas práticas, abrindo espaço para novas formas de aprender, ensinar e significar a realidade. Nessa concepção, a aprendizagem não se reduz à transmissão de conteúdos previamente estabelecidos, mas acontece na experiência, no encontro e na escuta sensível do outro, reconhecendo a escola como um território vivo, atravessado por múltiplas vozes, culturas e afetos. Assim, a pedagogia do evento propõe uma educação aberta ao inesperado, capaz de produzir sentidos, autonomia e transformação social.

Bakke (2011) destaca a necessidade de uma formação adequada dos(as) professores(as) para abordar temas relacionados às religiões afro-brasileiras e, por extensão, à diversidade étnico-racial. Essa discussão pode ser relevante para a pesquisa, ao argumentar que o sucesso da educação étnico-racial depende, em

parte, do preparo e da conscientização dos(as) educadores(as).

Bakke (2011) discute as resistências enfrentadas no ambiente escolar ao introduzir conteúdos sobre religiões afro-brasileiras, que podem ser paralelos aos desafios mais amplos de implementar a educação étnico-racial. Essas resistências podem envolver preconceitos e falta de preparo por parte dos(as) educadores(as) e da comunidade escolar, questões que são centrais para qualquer estudo sobre educação étnico-racial.

A tese de Bakke (2011) explora como a inclusão de conteúdos sobre as religiões afro-brasileiras no currículo escolar pode ajudar a combater o racismo e a promover o respeito pela diversidade cultural e religiosa. Esse ponto pode ser central na argumentação de uma pesquisa que defende a educação étnico-racial como um meio de promover a justiça social e a inclusão.

Diante deste debate analisa se o PPP das escolas em busca de informações que dialoga com a Educação étnico-racial e não apenas com eventos esporádicos sobre o tema. Analisou-se os Projetos Políticos Pedagógicos de escolas em diferentes contextos e região do município de Araguaína (TO) em busca de uma amostragem significativa. As escolas foram as seguintes:

- Escola Municipal Dr. Cesar Belmiro Barbosa,
- Escola Municipal Dom Cornélio,
- Escola Municipal Wiliam Castelo Branco,
- Escola de Tempo Integral Carlos Sabino dos Santos,
- Escola Paroquial São Domingos,
- Escola Municipal Salomão Cardoso e
- Escola Municipal Pedro Segundo Rocha.

De forma mais aprofundada analisamos o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Luís Gonzaga situada na Costa Esmeralda em Araguaína –TO. Foi realizada uma análise qualitativa em busca dos temas: Racismo, História da África e História Indígena, Literatura, Artes entre outros. No decorrer da leitura do PPP da referida escola, pouco se explicita este tema. Várias leis citadas no projeto não encontramos menção as Leis nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), no entanto na seção de projetos desenvolvidos pela Escola/Parceria localizamos um que trata do direcionamento do tema que tem como título “Projeto

História e Cultura Afro-brasileira e Indígena - Educação étnico-racial”. Seguindo análise desse projeto de intervenção percebe-se que tem como proposta a parceria com a Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

Um dos pontos que merecem crítica no projeto é o cronograma, segundo o PPP, o prazo de execução do projeto é durante o ano, no entanto não tem datas pré-fixada, isso pode levar a não realização do projeto, tendo em vista que não tem datas direcionando as ações que deverão serem realizadas. A falta de cronograma traz o risco de acontecer apenas duas ações no 13 de maio e no dia 20 de novembro. Os recursos pedagógicos elencados no projeto para realização das ações também demonstram que não são suficientes para impactar o tema na escola. As propostas de ações são:

- Palestras sobre a consciência negra, é mais um elemento que nos leva acreditar que acontece apenas em novembro;
- Apresentações culturais sobre o tema consciência negra, também segue o mesmo raciocínio;
- Desfile Beleza negra, cartazes que tratam sobre a diversidade étnica brasileira, fotos de revistas sobre cultura negra e diversidade étnica brasileira;
- Exposição de textos e desenhos;
- Feira de alimentos da cultura negra;
- Apresentação de roda de capoeira;
- Assistir filme sobre a cultura negra;
- Montar painel com personalidades negras.

Todas estas ações sem um cronograma especificando quando irá acontecer, pode ser resumido em um dia ou uma semana apenas. Acredita-se que um projeto bem estruturado com cronograma marcatório das datas a serem executadas as ações, garante uma educação étnico-racial de qualidade que atenda os objetivos estipulados no projeto.

A pesquisa nos leva algumas reflexões e apontamentos a partir da revisão documental, observação participante e diálogo com alguns autores. Segundo Oliveira (2021), as ações voltadas para o ensino das temáticas africana, afro-brasileira e indígena passam de estágios que vão desde a “pedagogia do evento”,

até a implantação de um currículo pedagógico em que trabalha em todas as disciplinas em períodos que não se reporta a datas como é o caso do dia 20 de novembro.

Entendemos então que a pedagogia de eventos não é suficiente para trabalhar uma educação étnico-racial. Mas antes é necessário compreender o que é a pedagogia de eventos. Bakke (2011) denominou como pedagogia do evento, isto é, uma ação pedagógica pontual sobre uma temática específica, sem integração com o currículo escolar. Por outro, a aproximação entre universidade e escola possibilita o desenvolvimento de ações pedagógicas mais eficazes na constituição de uma educação antirracista. A maioria das práticas destes eventos reverbera no inconsciente que estigmatiza o lugar das pessoas negras na sociedade.

Promover educação antirracista é garantir direitos das crianças negras em conhecer que as pessoas negras têm sua história, além do Brasil, no entanto a história do Brasil não existe sem as pessoas negras. Promover direitos humanos das crianças negras receberem uma educação crítica e humanizada.

Trabalhar uma educação étnico-racial é a valorização da história e da cultura da África e afro-brasileira. Neste sentido entendemos cultura como representação dos signos e significados na perspectiva de Hall (2016), que busca descentralizar estruturas de poder que foram estabelecidas durante o período colonial. Isso inclui questionar as hierarquias raciais, étnicas e de gênero que persistem em muitas sociedades como legadas do colonialismo.

Compreender que as propostas da decolonialidade é um caminho para trabalhar a inclusão da diversidade. Entendendo o que também foi colocado por Geertz (1989) referente ao relativismo cultural, o qual argumenta que é importante compreender as práticas culturais dentro de seus próprios contextos, sem julgamentos etnocêntricos, mas sem perder de vista a possibilidade de análise crítica. O que nos encaminha para perceber a relevância de se trabalhar no espaço escolar as culturas étnico raciais brasileiras e a história do seu povo marginalizado.

A educação Étnico-racial faz parte do processo de desenvolvimento do(a) indivíduo, a história da África, o conhecimento em relação a cultura afro-brasileiro, a participação dos afrodescendentes na construção da sociedade e a importância

da presença destas pessoas em todos os setores sociais.

Levando em consideração que esta pesquisa busca apresentar alguns resultados relevantes sobre a educação étnico-racial, o racismo no Brasil e os avanços em relação às mudanças na cultura da discriminação racial e a vitimização do negro através da pedagogia do evento.

3.2.2 Processo da Coleta de dados da caracterização das escolas e creches municipais de Araguaína TO

A partir do mês de abril de 2025, foi realizada uma coleta de dados nas escolas e creches (CEIs) da rede municipal de Araguaína – Tocantins, com o objetivo de levantar informações quantitativas sobre o perfil racial dos estudantes bem como professores e profissionais da gestão. A iniciativa surgiu da necessidade de subsidiar estudos e ações relacionadas às políticas de promoção da igualdade racial e ao fortalecimento da Educação para as Relações Étnico-Raciais no sistema municipal de ensino.

Durante o planejamento inicial, constatou-se que a Secretaria Municipal de Educação não possuía registros consolidados ou atualizados referentes à raça/etnia dos discentes e docentes da rede. Diante dessa lacuna, tornou-se indispensável realizar o levantamento diretamente com as unidades escolares. A Secretária Municipal de Educação, reconhecendo a relevância da pesquisa, autorizou formalmente sua execução. A coleta foi conduzida pela Superintendência Educacional, que encaminhou às escolas e creches um ofício solicitando o preenchimento e retorno das informações por meio de tabelas padronizadas enviadas via e-mail institucional.

A participação das unidades escolares foi fundamental para a obtenção dos dados. As equipes gestoras, coordenadores pedagógicos e responsáveis administrativos contribuíram ao compilar, organizar e enviar as informações requeridas, assegurando que o levantamento refletisse com precisão a realidade da rede municipal. A utilização do e-mail institucional como canal oficial garantiu agilidade no fluxo comunicacional, além de padronização e segurança no compartilhamento das informações.

Esse processo permitiu reunir um conjunto de dados consistente,

possibilitando a análise do perfil racial tanto dos estudantes quanto dos profissionais que atuam na educação básica municipal. O levantamento representa um passo significativo para a compreensão das dinâmicas raciais presentes no ambiente escolar e fornece subsídios essenciais para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, bem como para a formulação de políticas educacionais que promovam o reconhecimento e o respeito à diversidade étnico-racial.

3.2.3. Raça, trabalho e educação: uma leitura crítica a partir da composição étnico-racial dos profissionais das Escolas e CEIs de Araguaína – TO

A sistematização foi realizada em tabelas sínteses que foi copilada pelas informações solicitadas (Anexo 01), o quadro geral se apresenta a Tabela 01.

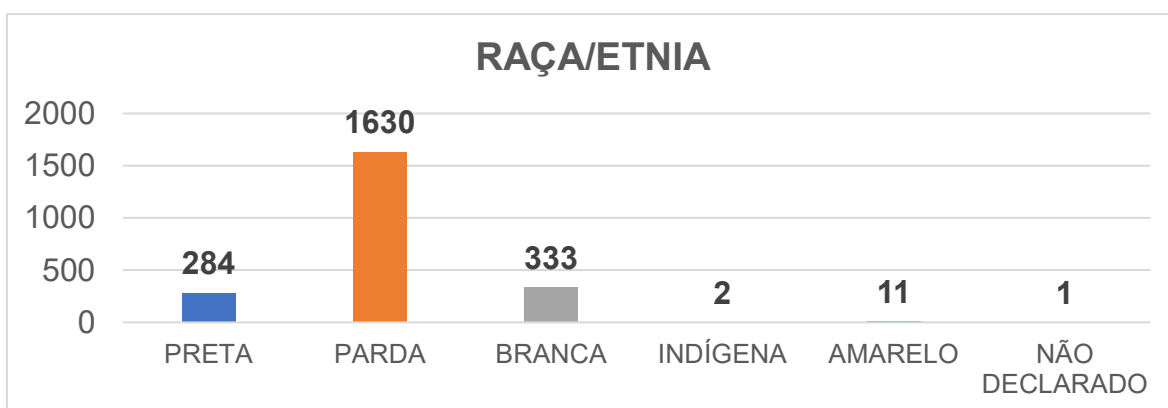
Tabela 01. Perfil Profissional SEMED Araguaína (TO) em 2025.

Total Servidores Escola	Total Servidores CEI	GERAL DE PROFISSIONAIS
979	1025	2004

Fonte: Dados da pesquisa adaptado da SEMED-Araguaína (TO)

A análise da tabela referente à composição do quadro de trabalhadores (as) das Escolas e Centros de Educação Infantil (CEIs) do município de Araguaína – TO evidencia dados que ultrapassam a simples descrição quantitativa e permitem uma reflexão crítica sobre as relações entre raça, trabalho e educação no contexto brasileiro. O fato de, entre os 2.004 profissionais registrados, a grande maioria se autodeclarar parda (1630) ou preta (284) revela que os espaços de atendimento do Ensino Fundamental I (1º ao 5º Anos) Educação Infantil (Berçário, Maternal, 1º e 2º Períodos) são ocupados, em sua maior parte, por sujeitos historicamente marginalizados e racializados pela sociedade brasileira (Gráfico 01).

Gráfico 01. Perfil Profissional por Raça/Etnia SEMED Araguaína (TO) em 2025.



Fonte: Dados da pesquisa adaptado da SEMED-Araguaína (TO)

Esse dado, à primeira vista, pode sugerir um avanço no acesso de pessoas negras ao mercado de trabalho formal no setor educacional. No entanto, ao aprofundar a leitura das funções exercidas, observa-se que há uma concentração significativa desses sujeitos em cargos como auxiliar de serviços gerais, merendeiras, auxiliar de professores e auxiliar de alunos ocupações que, historicamente, recebem menor reconhecimento social, baixos salários e pouco prestígio profissional. Já os cargos de gestão, como direção e coordenação pedagógica, apresentam quantitativos muito reduzidos em cada unidade, o que levanta a hipótese de que esses espaços de poder ainda se apresentam como mais restritos e seletivos (Tabela 02).

Tabela 02. Perfil Profissional por Raça/Etnia SEMED Araguaína (TO) em 2025.

RAÇA / ETNIA						
	PRETA	PARDA	BRANCA	Indígena	Amarelo	ND
ESCOLAS	182	829	205	1	4	0
CRECHE/CEI	102	801	128	1	7	1
TOTAL	284	1630	333	2	11	1

Fonte: Dados da pesquisa adaptado da SEMED-Araguaína (TO)

Essa realidade revela a permanência do que autores como Almeida (2019) denominam de racismo estrutural, em que as desigualdades raciais não se manifestam apenas por meio de atitudes explícitas de discriminação, mas são reproduzidas por estruturas sociais, econômicas e institucionais que organizam, de forma desigual, as oportunidades de ascensão e reconhecimento. Assim, mesmo quando há uma presença massiva de pessoas negras no ambiente educacional, isso não significa, necessariamente, que haja equidade racial no acesso aos melhores cargos, às decisões pedagógicas e ao poder institucional.

Ao relacionar esses dados com a história do Brasil, é possível compreender que a concentração de pessoas negras em funções subalternizadas não é fruto do acaso, mas o resultado de um longo processo histórico iniciado no período escravocrata e perpetuado por meio da exclusão da população negra das políticas de acesso à educação, à terra e ao trabalho digno após a abolição. Dessa forma, a presença majoritária de profissionais negros nas funções menos valorizadas das escolas de Araguaína evidencia como as marcas do passado escravista continuam a estruturar o presente, inclusive no interior de instituições cuja função social é, justamente, promover igualdade e emancipação.

Entretanto, a forte presença de pessoas negras nas Escolas e CEIs também pode ser interpretada como um elemento de potencialidade para a construção de uma educação antirracista. Conforme defende Nilma Lino Gomes (2017), a ocupação dos espaços educacionais por sujeitos negros pode fortalecer processos de identificação, pertencimento e valorização da identidade étnico-racial, especialmente para crianças negras, que passam a se reconhecer em figuras de autoridade, cuidado e ensino. Nesse sentido, a representatividade, quando aliada à formação crítica e à valorização das identidades negras e indígenas, torna-se uma ferramenta essencial no enfrentamento ao racismo.

No caso específico da população indígena, a tabela revela uma presença praticamente inexistente apenas 2 (dois) profissionais indígenas em todo o conjunto das unidades analisadas. Esse dado aponta para a persistência de um processo histórico de invisibilização dos povos originários nos espaços institucionais. Tal realidade torna-se ainda mais preocupante quando considerada à luz da Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), que estabelece a obrigatoriedade do Ensino da História

e Cultura Indígena nas escolas. Como garantir uma educação que valorize a diversidade étnica brasileira se os próprios sujeitos indígenas continuam afastados dos espaços de atuação e decisão dentro da escola?

Dessa forma, a análise da composição racial dos profissionais das Escolas e CEIs de Araguaína evidencia que a escola, longe de ser um espaço neutro, reproduz as contradições da sociedade. Ela se configura, simultaneamente, como lugar de reprodução das desigualdades e como território de possibilidades de transformação. A presença majoritária de profissionais negros exige políticas públicas de valorização, formação continuada e equidade no acesso a cargos de liderança, para que a representatividade não se limite às funções subalternizadas, mas se expanda às posições de tomada de decisão.

Assim, a relação entre raça, trabalho e educação, evidenciada pelos dados analisados, reforça a necessidade urgente de implementação de políticas efetivas de Educação para as Relações Étnico-Raciais em Araguaína - TO. Tais políticas devem ir além do discurso e se materializar em ações concretas de combate ao racismo, promoção da diversidade e construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, plural e comprometida com a justiça social.

A tabela, portanto, não representa apenas números, mas histórias, trajetórias e desigualdades que atravessam os corpos presentes no cotidiano escolar. Interpretá-la criticamente é reconhecer que a luta por uma educação antirracista começa também pela análise de quem está dentro da escola, em quais lugares e sob quais condições.

3.2.4. Análise do Perfil Racial e Étnico dos(as) Discentes da Rede Municipal de Ensino de Araguaína – TO

As tabelas sínteses permitiu copilar os dados referentes aos discentes das Creches/CEIs e das Escolas no âmbito municipal, a base de coleta foi o anexo 01, sistematizado e apresentado pela Tabela 03.

Tabela 03. Perfil Discente da SEMED Araguaína (TO) em 2025.

Total Discente Escola	Total Discente CEI	GERAL DE DISCENTES
7742	6106	13848

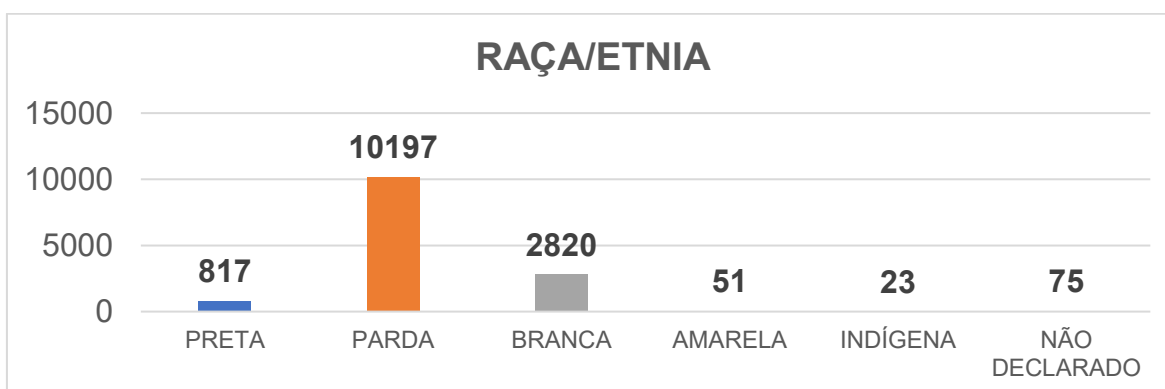
Fonte: Dados da pesquisa adaptado da SEMED-Araguaína (TO)

A caracterização racial e étnica dos estudantes da Rede Municipal de Ensino de Araguaína – TO, considerando Escolas e Creches/CEIs, apresenta um panorama importante para compreender a composição sociocultural do corpo discente e subsidiar políticas de equidade. O levantamento totaliza 13.848 estudantes, distribuídos conforme autodeclaração de raça/etnia registrada pelas instituições.

A distribuição geral por Raça/Cor/Etnia conduziu para análise dos dados que revela uma a rede municipal é majoritariamente composta por estudantes Pardos, que somam 10.197 discentes (73,64%).

O segundo maior grupo é o de estudantes Brancos, com 2.820 alunos (20,36%), seguido pelos estudantes Pretos, que somam 817 discentes (5,90%). As categorias Amarela (0,37%), Indígena (0,17%) e Não Declarado (0,54%) possuem participações bastante reduzidas, representando apenas 1,08% do total da rede (Gráfico 02).

Gráfico 02. Perfil Discente por Raça/Etnia SEMED Araguaína (TO) em 2025.



Fonte: Dados da pesquisa adaptado da SEMED-Araguaína (TO)

Esse percentual expressivo está alinhado ao padrão demográfico da região

Norte e do estado do Tocantins, onde há predominância de populações que se autodeclaram Pardas e juntamente com os que se autodeclaram Pretos temos uma população majoritariamente Negra, segundo levantamentos do IBGE (2022). Ao somarmos os percentuais pretos e pardos da população discente da rede municipal de ensino se mantém como no âmbito municipal, estadual e regional da população geral brasileira.

Essa composição demonstra uma forte presença de populações racialmente diversa (Tabela 04), mantendo coerência com a dinâmica histórica e sociocultural regional, marcada por processos de miscigenação e formação identitária complexa.

Tabela 04. Perfil Discente por Raça/Etnia da SEMED Araguaína (TO) em 2025.

RAÇA / ETNIA						
	Preta	Parda	Branca	Amarela	Indígena	Não declarado
ESCOLAS	424	6046	1345	12	18	32
CRECHE/CEI	393	4151	1475	39	5	43
TOTAL	817	10197	2820	51	23	75

Fonte: Dados da pesquisa adaptado da SEMED-Araguaína (TO)

Ao levantar a distribuição interna entre Escolas e Creches/CEIs continua a predominância da população estudantil Negra, pois a predominância de estudantes Pardos se mantém em todas as etapas analisadas: a) Pardos nas Escolas: 6.046 estudantes e na nas Creches/CEIs: 4.151 discentes. Essa regularidade indica que o padrão demográfico se replica de forma homogênea desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, refletindo características sociais amplas do município.

A comparação entre níveis também evidencia que não há mudanças significativas no perfil racial/étnico dos estudantes com o avanço da escolarização. Assim, não se nota, por exemplo, evasão escolar mais intensa em grupos específicos, ao menos do ponto de vista racial um aspecto relevante para análise de desigualdades educacionais.

A representatividade e distribuição dos segmentos autodeclarados Pretos e

Indígenas, nos volta o olhar ao observar estes grupos que historicamente enfrentam maior vulnerabilidade e desigualdades educacionais no Brasil.

A distribuição dos estudantes Pretos apresenta relativa estabilidade entre os níveis de ensino na Escolas são 51,90% e nas Creches/CEIs são 48,10%. Essa proximidade sugere que crianças Pretas têm acesso tanto à Educação Infantil quanto ao Ensino Fundamental em proporções semelhantes, não indicando inicialmente desigualdades de inserção entre as etapas.

Outro dado foi referente ao recorte de Gênero, embora não seja o foco central da análise, os dados apontam que há 6.886 se autodeclarando masculino e 6.358 se autodeclarando feminino. Há uma diferença de 604 estudantes em relação ao total geral (13.848), evidenciando lacunas no preenchimento da categoria “gênero”. Esse dado aponta para fragilidades no registro administrativo e reforça a importância de aprimoramento nos processos de coleta e sistematização das informações.

O perfil racial/étnico apresentado oferece subsídios importantes para formulação de ações voltadas à diversidade e à equidade na educação pública municipal. Destacam-se algumas implicações:

Predominância de estudantes Pardos e Pretos indica a necessidade de políticas de valorização das identidades afro-brasileiras, alinhadas às Leis 10.639/2003 (Brasil, 2003) e 11.645/2008 (Brasil, 2008), que tratam da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Os dados incompletos de gênero revelam fragilidades nos sistemas de registro, indicando a necessidade de refinamento administrativo, essencial para elaboração de diagnósticos mais precisos.

Os grupos de menor representatividade (Amarela e Não Declarado) devem ser considerados nas políticas de inclusão, especialmente no que diz respeito ao direito à identidade e à autodeclaração.

O levantamento do perfil racial e étnico dos(as) discentes da Rede Municipal de Araguaína (TO) revela uma rede educacional caracterizada pela ampla predominância de estudantes Pardos, seguido pelos grupos Brancos e Pretos. A reduzida presença de estudantes Indígenas e de outras classificações exige atenção articulada, especialmente no contexto das políticas de inclusão e

diversidade.

Esses dados constituem ferramenta fundamental para planejamento educacional, formulação de ações pedagógicas e definição de estratégias institucionais que promovam não apenas a igualdade de acesso, mas também a permanência e o reconhecimento das identidades culturais de todos os estudantes.

4. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS NA PERSPECTIVA DOS(DAS) PARTICIPANTES DA PESQUISA

A implementação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que torna obrigatório o ensino da História e Cultura da África e dos afrodescendentes no currículo escolar, configura-se como um instrumento essencial para a promoção da equidade racial e da valorização das identidades afro-brasileiras. Nesta seção, são apresentadas as percepções de professores(as), coordenadores(as) pedagógicos e diretores(as) da instituição pesquisada acerca das práticas educativas voltadas para as relações étnico-raciais, permitindo compreender como a legislação tem sido incorporada ao cotidiano escolar.

As respostas dos(as) participantes revelam avanços, desafios e estratégias pedagógicas relacionadas à educação antirracista. Enquanto alguns(as) docentes relatam práticas pontuais, como rodas de conversa e datas comemorativas, outros evidenciam ações mais estruturadas e contínuas, incluindo metodologias lúdicas, interdisciplinaridade e projetos de valorização cultural. Os/As gestores(as) destacam a importância da promoção de um ambiente escolar inclusivo, com ações que vão além do currículo formal, envolvendo manifestações culturais, diálogos e reflexões críticas sobre a diversidade.

A análise evidencia que, apesar de limitações estruturais, como a escassez de obras de autores(as) negros(as) nos espaços de leitura, há um esforço institucional para integrar a história e cultura afro-brasileira às práticas pedagógicas, alinhando-se aos princípios do letramento étnico racial e da educação antirracista defendidos por autores como Gomes (2012), Fanon (2008) e Jovino & Souta (2019). Assim, esta seção busca compreender, a partir da perspectiva dos participantes, como a educação para as relações étnico-raciais se manifesta na escola e de que forma contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes e respeitosos da diversidade cultural.

4.1 A LEI 10.639/2003 REGULAMENTA A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA DA ÁFRICA E DOS AFRODESCENDENTES NO BRASIL

A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), representa um marco significativo nas políticas educacionais brasileiras ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da África e dos afrodescendentes no currículo da educação básica. Essa legislação visa promover o reconhecimento e a valorização da contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade nacional, bem como combater o racismo estrutural e a discriminação racial ainda presentes nas instituições de ensino.

A inserção desses conteúdos nos espaços escolares não se resume a uma exigência curricular, mas configura-se como um compromisso ético, político e pedagógico com a construção de uma educação antirracista e plural. Nesse contexto, a efetivação da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) exige o envolvimento coletivo de professores(as), gestores(as), coordenadores(as) pedagógicos e da comunidade escolar, uma vez que seu cumprimento depende tanto da formação docente quanto do desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas que valorizem a diversidade cultural.

Nesta seção, serão apresentados e analisados os resultados obtidos a partir dos questionários aplicados a professores(as), a coordenadores(as) pedagógicos e diretores(as) das escolas investigadas. As respostas refletem percepções, desafios e estratégias relacionadas à implementação da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) no ambiente escolar, permitindo compreender em que medida a legislação tem sido incorporada às práticas educativas cotidianas. A partir dessa análise, busca-se identificar avanços, limitações e perspectivas para o fortalecimento de uma educação comprometida com a valorização da identidade afro-brasileira e com o respeito à diversidade étnico-racial.

Fora entrevistado professores(as), coordenadores(as) pedagógicos, diretores(as) escolares sobre esse tema. Ao analisar as respostas do(a) professor(a) 01, observa-se uma compreensão consciente acerca da Lei 10.639/2003, reconhecendo-a como um instrumento essencial para o resgate e valorização da cultura negra e para o reconhecimento da contribuição afro-brasileira na formação da sociedade nacional. O(a) docente demonstra

compreender que a legislação vai além de uma exigência legal, constituindo-se como uma oportunidade de promover uma educação voltada à diversidade e ao enfrentamento do racismo. Essa percepção evidencia um compromisso ético e pedagógico com a construção de práticas educativas que valorizem a pluralidade cultural do Brasil.

No que diz respeito ao desenvolvimento da temática no cotidiano escolar, o(a) professor(a) relata utilizar leituras, rodas de conversa e vídeos disponíveis na internet como principais recursos didáticos. Essa prática indica uma tentativa de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, dialogando com as experiências e realidades dos estudantes. Contudo, também revela que as abordagens ainda são pontuais, carecendo de um planejamento mais sistemático e contínuo ao longo do ano letivo, de modo que a valorização da cultura afro-brasileira seja incorporada de forma transversal e permanente ao currículo.

Sobre a temática do antirracismo, o(a) professor(a) destaca que o assunto é trabalhado de forma interdisciplinar, principalmente nas aulas de História, abordando temas como segregação racial e Dia da Consciência Negra. Essa iniciativa demonstra uma preocupação em promover reflexões críticas e fortalecer o respeito à diversidade étnico-racial. No entanto, a prática ainda se mostra concentrada em momentos específicos, o que sugere a necessidade de uma integração mais ampla com outras áreas do conhecimento, de modo a consolidar uma educação antirracista contínua e estruturante.

Quanto às áreas do conhecimento em que a temática é tratada, o(a) docente menciona o predomínio das discussões nas aulas de História, com articulação interdisciplinar em outros componentes curriculares. Essa resposta reforça a importância da formação continuada de professores, para que possam ampliar sua atuação e inserir a temática também em disciplinas como Língua Portuguesa, Artes e Geografia, promovendo uma abordagem mais abrangente e integrada.

Por fim, em relação à frequência com que são trabalhados conteúdos relacionados à educação antirracista, o(a) professor(a) 01, aponta “De 1 a 2 vezes ao ano ou quando é necessário realizar alguma intervenção”. Esse dado revela uma limitação recorrente nas escolas, onde a temática ainda é tratada de forma esporádica, geralmente vinculada a datas comemorativas. Tal prática contrasta

com os objetivos da Lei 10.639/2003, que propõe a inserção permanente desses conteúdos como parte essencial do processo educativo e da formação cidadã.

Assim, a análise evidencia que o(a) professor(a) compreende a relevância da Lei e busca aplicá-la em sua prática pedagógica, ainda que de modo eventual. O desafio, portanto, consiste em transformar o compromisso individual em ações pedagógicas sistematizadas e institucionais, assegurando que o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana esteja presente de forma efetiva, contínua e crítica no cotidiano escolar.

As respostas do(a) professor(a) 02 revelam uma compreensão aprofundada e sensível acerca da Lei 10.639/2003, reconhecendo-a como um marco fundamental para o reconhecimento da cultura afro-brasileira e para a valorização das identidades que compõem a formação social e histórica do povo brasileiro. Ao afirmar que a lei é uma forma de reconhecimento da importância da cultura afro-brasileira na constituição do nosso povo, o(a) docente demonstra consciência crítica sobre o papel da educação na desconstrução de preconceitos e na promoção de uma sociedade mais justa e equânime. Tal posicionamento reflete um entendimento de que a escola é espaço privilegiado de formação cidadã e deve, portanto, assegurar a representatividade das matrizes africanas em seus currículos e práticas pedagógicas.

No que se refere às formas de desenvolvimento da temática no cotidiano escolar, o(a) professor(a) 02 menciona o uso de metodologias diversas, destacando as rodas de conversa como estratégia de diálogo e reflexão coletiva. Essa prática pedagógica favorece a troca de experiências e saberes entre os estudantes, além de promover a construção de uma aprendizagem significativa. O uso de metodologias participativas indica o compromisso do educador com uma abordagem dialógica e inclusiva, em consonância com os princípios da educação multicultural e da pedagogia crítica, como propõem Paulo Freire (1996) e Candau (2008).

A respeito do desenvolvimento do tema antirracismo no fazer pedagógico, o(a) professor(a) destaca que o assunto é trabalhado diariamente, de forma lúdica e contextualizada, com base em exemplos concretos do cotidiano dos alunos. Essa postura evidencia uma preocupação em inserir a educação antirracista como

prática contínua e transversal, não limitada a momentos comemorativos ou a conteúdo específico. O(a) docente busca orientar os estudantes para o respeito à diversidade, valorizando o diálogo e a empatia, o que se alinha à perspectiva de educação para os direitos humanos e à promoção da equidade racial.

Em relação às áreas do conhecimento, o(a) professor(a) menciona que a temática é abordada principalmente nas ciências humanas, mas também se estende à Língua Portuguesa e outras disciplinas, o que demonstra uma abordagem interdisciplinar. Essa integração de saberes reforça a compreensão de que o enfrentamento ao racismo e a valorização da cultura afro-brasileira devem perpassar todas as áreas do conhecimento, promovendo uma formação integral do aluno e ampliando o alcance da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) dentro do contexto escolar.

Quanto à frequência dos conteúdos voltados à educação antirracista, o(a) professor(a) afirma que o tema é trabalhado bimestralmente, o que representa um avanço em relação a práticas esporádicas observadas em outras respostas. A periodicidade demonstra intencionalidade pedagógica e o esforço do docente em garantir que a temática esteja presente no planejamento escolar de forma contínua e estruturada.

De modo geral, a análise das respostas do(a) professor(a) 02 evidencia uma atuação comprometida e coerente com os princípios da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), marcada pela busca de práticas pedagógicas significativas, dialógicas e integradoras. Sua postura reflete a compreensão de que o ensino da história e cultura afro-brasileira não é apenas uma exigência curricular, mas uma responsabilidade ética e social que contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes e respeitosos com a diversidade que constitui o Brasil.

Fora realizado entrevista com coordenadores(as) pedagógicos(as) que apresentamos a seguir o pensamento de cada um de forma problematizado. As respostas do(a) coordenador(a) pedagógico(a) revelam uma compreensão crítica e profundamente significativa acerca da Lei 10.639/2003, evidenciando a percepção de que sua implementação vai além do cumprimento de uma exigência curricular. Ao afirmar que a referida lei representa um ato de reparação histórica e social, o(a) coordenador(a) demonstra reconhecer a dimensão ética e política que a legislação

carrega, pois busca reconhecer e valorizar as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira, além de combater os efeitos históricos do racismo estrutural.

Essa interpretação demonstra uma visão ampliada sobre o papel da escola como agente de transformação social, responsável por promover o respeito à diversidade e a reconstrução de narrativas historicamente silenciadas. O(a) coordenador(a) compreende que o ensino da história e cultura afro-brasileira deve atuar como instrumento de conscientização e justiça social, contribuindo para a formação de uma sociedade mais igualitária e plural. Tal perspectiva está em consonância com os princípios da educação antirracista defendidos por autores como Nilma Lino Gomes (2005) e Kabengele Munanga (2004), que ressaltam a importância de políticas educacionais voltadas ao reconhecimento das identidades étnico-raciais.

No que se refere ao desenvolvimento da temática no fazer pedagógico da instituição, o(a) coordenador(a) destaca que as ações são realizadas por meio de diálogos, atividades e projetos que valorizam a diversidade e estimulam o respeito entre os estudantes. Essa prática revela uma postura pedagógica propositiva, na qual o processo educativo é orientado para a convivência democrática e o acolhimento das diferenças. O uso de metodologias participativas, como rodas de conversa e projetos integradores, contribui para o fortalecimento de uma cultura escolar mais inclusiva, onde o tema da diversidade racial não se restringe a datas comemorativas, mas se insere como parte estruturante da formação cidadã.

Além disso, a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) como mediador(a) dessas ações reflete o compromisso institucional em estimular o engajamento coletivo da comunidade escolar: professores, alunos e demais funcionários na construção de práticas educativas coerentes com os princípios da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003). Essa abordagem evidencia a importância da gestão escolar no processo de implementação das políticas públicas educacionais, especialmente aquelas que buscam romper com a lógica da invisibilidade e da exclusão das culturas afrodescendentes no currículo.

A análise das respostas do(a) coordenador(a) pedagógico(a) 01 revela uma compreensão madura e engajada sobre o sentido da Lei 10.639/2003 (Brasil,

2003), reconhecendo-a como instrumento de valorização da identidade, reparação histórica e transformação social. Sua prática demonstra o esforço em promover um ambiente educativo pautado pelo respeito, pela igualdade e pela pluralidade cultural, reafirmando o compromisso da escola com uma educação antirracista, crítica e emancipadora.

Também fora entrevistado(a) outro(a) coordenador(a) pedagógico(a) com as mesmas perguntas que aqui é denominado(a) como coordenador(a) pedagógico(a) 02. As respostas do(a) coordenador(a) pedagógico(a) 02 revelam uma compreensão ampla e consciente da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), reconhecendo-a como um instrumento de transformação social e educativa, indispensável para o fortalecimento da identidade nacional plural e para o combate às diversas formas de preconceito e discriminação racial. Ao destacar que a lei é essencial para o reconhecimento da participação dos povos negros na cultura e na formação da sociedade brasileira, o(a) coordenador(a) demonstra um entendimento que vai além da dimensão legal da norma, enxergando-a como um marco histórico e político de reparação e valorização das populações afrodescendentes.

Essa leitura se aproxima da perspectiva apresentada por Nilma Lino Gomes (2005), para quem a implementação da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) deve ser compreendida como uma ação afirmativa de caráter pedagógico e cultural, capaz de reconfigurar os currículos escolares e promover o reconhecimento da contribuição africana na formação do Brasil. Da mesma forma, o pensamento do(a) coordenador(a) converge com as ideias de Kabengele Munanga (2004), ao reconhecer a necessidade de inserir, no cotidiano da escola, uma educação que combata o racismo estrutural e incentive a valorização das identidades negras.

No que se refere à aplicação da lei no fazer pedagógico da instituição, o(a) coordenador(a) evidencia um papel ativo e formador, ao afirmar que orienta os(as) docentes na elaboração de planejamentos pedagógicos que contemplem conteúdos relacionados à Educação para as Relações Étnico-Raciais. Essa prática demonstra um comprometimento institucional com a transversalidade da temática, garantindo que a discussão sobre diversidade e antirracismo não se limite a eventos isolados, mas seja incorporada de forma sistemática e contínua ao currículo escolar.

Além disso, o(a) coordenador(a) destaca o incentivo ao uso de vídeos, materiais didáticos e outros recursos pedagógicos que abordem a cultura africana e afro-brasileira, promovendo uma aprendizagem mais interativa, visual e significativa. Essa metodologia dialoga com as práticas da pedagogia crítica e multicultural, ao valorizar o diálogo, a sensibilidade cultural e a reflexão sobre as desigualdades históricas.

Outro ponto de grande relevância na resposta é a ênfase no enfrentamento ao racismo por meio do diálogo com alunos(as) e famílias. Essa atitude demonstra que a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) transcende o campo administrativo, assumindo uma dimensão mediadora e humanizadora. Ao buscar conscientizar a comunidade escolar, o(a) coordenador(a) fortalece os laços entre escola e sociedade, promovendo a construção de um espaço educativo de respeito, acolhimento e reconhecimento das diferenças.

Em síntese, a análise das respostas do(a) coordenador(a) pedagógico(a) 02 revela uma postura engajada, reflexiva e transformadora frente à implementação da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003). Sua atuação se caracteriza pela formação docente contínua, pelo uso de práticas pedagógicas diversificadas e pela mediação de conflitos raciais com base no diálogo e na escuta ativa. Assim, o(a) coordenador(a) reafirma o papel da escola como lugar de resistência, inclusão e valorização das identidades afro-brasileiras e africanas, consolidando o compromisso com uma educação antirracista, cidadã e emancipadora.

Fora também perguntado ao(a) coordenador(a) pedagógico(a) 01 “Sabe se na biblioteca tem obras de autores/autoras negros/as, e quais são eles?” A resposta do(a) coordenador(a) pedagógico(a) evidencia uma postura comprometida com a valorização da diversidade literária e cultural no ambiente escolar. Embora a instituição não possua uma biblioteca formalmente estruturada, a existência de um espaço de leitura que contempla autores e autoras negros(as) representa um avanço significativo na implementação dos princípios da Lei 10.639/2003, que propõe a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo e nas práticas pedagógicas.

A menção de obras de Eliane Boa Morte e Antônia Alves, autoras que abordam temáticas como “Povos e Comunidades Tradicionais no Brasil de Hoje”,

“Insurgências de Povos Brasileiros” e “Legados dos Povos Africanos e Indígenas na Construção do Brasil”, demonstra o esforço da instituição em incorporar produções literárias que valorizam o protagonismo negro e indígena. Essas escolhas refletem a preocupação em oferecer aos estudantes um repertório que transcende o cânone eurocêntrico tradicional, promovendo a representatividade e a diversidade de narrativas no espaço educativo.

A presença dessas obras contribui não apenas para o acesso à literatura afro-brasileira e africana, mas também para a formação de uma consciência crítica entre os alunos, ao permitir que conheçam e reconheçam as contribuições históricas, culturais e sociais dos povos africanos e afrodescendentes na constituição do Brasil. Essa iniciativa está em consonância com as reflexões de Munanga (2004) e Nilma Lino Gomes (2005), que destacam a importância de uma educação antirracista baseada na valorização das identidades e memórias negras como forma de enfrentamento ao racismo e à exclusão cultural.

Além disso, o espaço de leitura mencionado pelo(a) coordenador(a) cumpre uma função simbólica e pedagógica relevante, ao transformar o ambiente escolar em um território de diálogo, reconhecimento e inclusão. Ao contemplar produções literárias de autoras negras contemporâneas, a escola amplia o horizonte formativo dos alunos, incentivando o respeito à diversidade e a construção de uma cidadania crítica e participativa.

A análise das respostas indica que, mesmo diante da ausência de uma biblioteca formal, a escola demonstra comprometimento efetivo com a promoção da diversidade cultural e racial, utilizando o espaço de leitura como instrumento pedagógico de resistência e valorização da cultura afro-brasileira e africana. Essa prática reflete uma gestão pedagógica sensível, crítica e alinhada às políticas públicas de educação antirracista, reafirmando a importância da literatura como meio de empoderamento e transformação social no contexto escolar.

Realizamos o questionamento sobre a biblioteca e obras para o(a) coordenado(a) pedagógico(a) 02: O pensamento do(a) referido(a) entrevistado(a), revela uma percepção crítica e realista acerca das condições materiais e simbólicas relacionadas à presença de autores e autoras negros(as) no acervo literário da escola. Ao afirmar que, após verificação nos cantinhos de leitura e na pequena

biblioteca, encontrou apenas uma obra de autoria negra, *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, o(a) coordenador(a) evidencia a escassez de representatividade negra no repertório literário escolar, o que reflete um problema estrutural recorrente na realidade das instituições de ensino brasileiras.

Esse cenário, apontado pelo(a) coordenador(a), demonstra a necessidade urgente de revisão e ampliação das políticas de acervo e de incentivo à leitura, para que contemplem autores negros, indígenas e de outras matrizes culturais historicamente marginalizadas. A ausência de informações sobre a autoria de diversas obras, mencionada pelo(a) respondente, também indica a invisibilização histórica da produção intelectual negra, o que contribui para a perpetuação de uma educação literária ainda marcada por referenciais eurocêntricos.

No entanto, o(a) coordenador(a) reconhece um avanço importante na iniciativa de distribuição de livros com temática racial aos professores regentes, como “*Povos e Comunidades Tradicionais no Brasil de Hoje*” e “*Insurgências de Povos Brasileiros*”, escritas por Eliane Boa Morte, Antônia Alves e Noliene Oliveira. A presença dessas obras no ambiente pedagógico demonstra um movimento de conscientização e fortalecimento da educação antirracista, que contribui para a ampliação do repertório docente e para o desenvolvimento de práticas educativas voltadas à valorização das identidades afro-brasileiras.

Essa ação se alinha aos objetivos da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), que propõe a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo, e encontra respaldo teórico nas reflexões de Nilma Lino Gomes (2012) e Kabengele Munanga (2004), que defendem a importância de a escola tornar-se um espaço de representatividade e reparação simbólica. A disponibilização de materiais que abordam as contribuições dos povos africanos e indígenas na formação do Brasil é, portanto, um passo relevante na construção de uma educação plural, crítica e decolonial.

Além disso, o(a) coordenador(a) demonstra preocupação metodológica ao investigar pessoalmente o acervo da escola, o que reflete um compromisso pedagógico com a gestão democrática e participativa, voltada à identificação de lacunas e à busca de soluções práticas para o aprimoramento do ambiente escolar. Essa atitude reforça o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) como mediador(a)

do processo educativo e articulador(a) de políticas curriculares inclusivas.

O(a) coordenador(a) pedagógico(a) 02 evidencia um quadro de avanços e desafios: de um lado, a escassez de obras de autoria negra no acervo físico da escola; de outro, o esforço institucional e pedagógico em inserir, por meio da formação docente e da leitura crítica, obras que abordem a temática racial e ampliem o repertório cultural de estudantes e professores. Assim, as respostas do(a) coordenador(a) revelam não apenas uma leitura crítica da realidade escolar, mas também um compromisso com a construção de uma educação antirracista, representativa e transformadora.

Foi também realizada entrevista com dois/duas gestores(as) das escolas selecionadas, aqui denominadas como gestor(a) um e gestor(a) dois, que de forma voluntária responderam nosso questionário. A interpretação apresentada pelo(a) gestor(a) 01 acerca da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) revela uma compreensão clara e comprometida com o papel social e educativo da escola na promoção da igualdade étnico-racial. Ao considerar a lei como um reconhecimento das contribuições étnico-raciais para a formação do Brasil, o(a) gestor(a) evidencia uma percepção que transcende o cumprimento legal e aponta para a valorização simbólica e histórica dos povos africanos e afrodescendentes na constituição da identidade nacional. Essa leitura demonstra um olhar sensível às dinâmicas da diversidade cultural e às desigualdades históricas que marcaram a trajetória da população negra no país.

No campo da gestão escolar, o(a) gestor(a) destaca que desenvolve o tema por meio de projetos e ações integradas com a equipe pedagógica, reforçando a importância das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Essa prática está em consonância com o que defendem Nilma Lino Gomes (2012) e Kabengele Munanga (2004), ao afirmarem que o enfrentamento do racismo e a promoção da diversidade cultural devem estar presentes em todas as dimensões da escola — não apenas em datas comemorativas ou em disciplinas específicas, mas de forma transversal e contínua.

A atuação do(a) gestor(a) evidencia, portanto, uma gestão participativa e humanizadora, comprometida em integrar a temática racial como parte constitutiva da proposta pedagógica da instituição. Ao incentivar o desenvolvimento de projetos

educativos que valorizam a cultura afro-brasileira e africana, ele(a) transforma a gestão em um espaço de formação crítica e de construção coletiva do conhecimento, estimulando a equipe docente e discente a refletir sobre o respeito, a inclusão e a identidade.

Essa postura vai ao encontro das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (CNE/CP nº 1/2004), que orientam as escolas a promoverem o reconhecimento e a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana como componentes indispensáveis da formação cidadã. Além disso, reflete a concepção de gestão democrática proposta por autores como Libâneo (2013) e Paro (2016), que defendem o gestor escolar como mediador de práticas emancipatórias e promotor de uma educação pautada na equidade e na justiça social.

Dessa forma, a fala do(a) gestor(a) 01 revela uma visão ética e política da educação, ao compreender que o papel da gestão vai além da administração técnica: trata-se de articular práticas pedagógicas que favoreçam o reconhecimento da diversidade e o combate ao racismo estrutural. Ao mobilizar sua equipe para a realização de projetos que valorizam as identidades afro-brasileiras, o(a) gestor(a) demonstra um compromisso efetivo com a implementação prática da Lei 10.639/2003, contribuindo para a consolidação de uma escola mais plural, inclusiva e socialmente transformadora.

O(a) gestor(a) 01 expressa uma gestão escolar comprometida com a formação cidadã e antirracista, que reconhece a escola como espaço de memória, identidade e reconstrução social, reafirmando o papel da educação como instrumento de valorização da diversidade e de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O pensamento do(a) gestor(a) 02 apresenta uma compreensão aprofundada e comprometida com a Lei 10.639/2003, reconhecendo seu caráter estratégico e transformador no contexto da educação brasileira. O(a) gestor(a) ressalta que a lei é particularmente relevante para os negros, ao obrigar a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares de todas as etapas da educação, incluindo o ensino fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa interpretação demonstra a percepção de que a lei vai além de uma exigência

legal, configurando-se como um instrumento de valorização histórica e cultural, que reforça a participação dos negros na construção social, cultural e econômica do Brasil.

O(a) gestor(a) detalha ainda que a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) garante o ensino sobre temas como a luta dos negros no Brasil até os dias atuais, a cultura afro-brasileira incluindo música, culinária, dança e religiões de matriz africana — e a contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira em diversas áreas. Além disso, ele(a) destaca a instituição do Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), enfatizando a relevância simbólica e prática da legislação para a valorização da identidade e da memória afro-brasileira. Essa percepção demonstra consciência do papel da escola na promoção de justiça histórica e educação antirracista, corroborando a perspectiva de autores como Kabengele Munanga (2004) e Nilma Lino Gomes (2012).

No que se refere à gestão escolar, o(a) gestor(a) evidencia práticas concretas para a implementação da lei, assegurando que ela seja cumprida integralmente no currículo da unidade escolar. Ele(a) ressalta a importância de combater toda e qualquer forma de discriminação racial, preconceito e bullying, promovendo um ambiente seguro e democrático, no qual o direito à expressão, ao lugar de fala e à manifestação cultural seja respeitado. Essa postura reflete um compromisso ético e político com a promoção da equidade e da justiça social dentro da escola, consolidando a gestão como um agente de transformação educativa.

Além disso, o(a) gestor(a) destaca que a temática é trabalhada de forma prática e cultural, por meio da valorização das manifestações afro-brasileiras, como capoeira, dança, culinária e outras expressões culturais. Ao orientar que os alunos explorem sua identidade e representatividade, a gestão escolar atua na formação de sujeitos conscientes da própria história e de seu lugar na sociedade, reforçando os princípios da educação multicultural e antirracista. Essas práticas pedagógicas e de gestão estão em consonância com os pressupostos da educação crítica, defendida por Paulo Freire (1996), ao enfatizar a construção de espaços de aprendizado democráticos, inclusivos e transformadores.

A análise das respostas do(a) gestor(a) 02 evidencia uma gestão escolar engajada e propositiva, que busca garantir a efetividade da Lei 10.639/2003 (Brasil,

2003) em todas as dimensões da vida escolar. Ao combinar a inserção curricular obrigatória com práticas pedagógicas e culturais, a direção da escola contribui para a construção de um ambiente educativo inclusivo, antirracista e formador de cidadãos conscientes, reafirmando o papel da escola como espaço de memória, identidade e valorização da diversidade cultural afro-brasileira.

Também se fez a pergunta aos(as) gestores(as) “Se na biblioteca tem obras de autores/autoras negros/ase quais são os/as autores/autoras negros/as?” Segundo o(a) gestor(a) 01, em sua escola não tem biblioteca, e está acontecendo um processo para aquisição de livros com o tema de combate ao racismo.

O(a) gestor(a) 02 evidencia uma percepção sensível e comprometida com a promoção da diversidade literária e cultural, mesmo diante da ausência de uma biblioteca formal na escola. O relato demonstra que a instituição dispõe de uma sala de leitura que contempla obras de autores e autoras negros (as), evidenciando o esforço em garantir que os estudantes tenham acesso a conteúdo que valorizem as contribuições históricas, culturais e sociais dos povos africanos, afrodescendentes e indígenas.

O(a) gestor(a) cita especificamente obras de Eliane Boa Morte, Antônia Alves e Noliene Oliveira, como “Legado dos Povos Africanos e Indígenas na Construção do Brasil”, “Insurgências de Povos Brasileiros” e “Povos e Comunidades Tradicionais no Brasil de Hoje”. Essas obras promovem reflexões críticas e educativas sobre as lutas, resistências e saberes das populações afrodescendentes e indígenas, destacando suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. A presença dessas produções no ambiente escolar demonstra uma intencionalidade pedagógica clara, voltada à educação antirracista e à valorização das identidades historicamente marginalizadas.

A análise das obras citadas evidencia que a escola, por meio da sala de leitura, busca inserir os estudantes em um diálogo com a história, cultura e memória afro-brasileira e indígena, permitindo que compreendam sua relevância na construção da identidade nacional. Essa prática está alinhada às diretrizes da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, e reflete o compromisso da instituição em criar espaços de resistência cultural e valorização da diversidade.

Além disso, a escolha de obras que abordam os povos e comunidades tradicionais contemporâneos contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, permitindo-lhes refletir sobre desigualdades históricas, inclusão social e pluralidade cultural. Essa prática pedagógica evidencia a preocupação da gestão escolar em promover a equidade, o respeito às diferenças e a construção de uma consciência cidadã, conforme defendem autores como Munanga (2004) e Nilma Lino Gomes (2012).

Em síntese, a análise das respostas do(a) gestor(a) 02 demonstra que, mesmo sem uma biblioteca formal, a escola tem buscado garantir acesso a obras de autores negros e afrodescendentes, promovendo uma educação antirracista, crítica e representativa. A sala de leitura torna-se, portanto, um espaço simbólico de memória, identidade e resistência cultural, fortalecendo o compromisso da escola com a valorização das contribuições históricas, sociais e culturais das populações afro-brasileiras e indígenas.

4.2 ANÁLISE GERAL DAS ENTREVISTAS À LUZ DA LITERATURA SOBRE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS

A Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) representa um marco nas políticas educacionais brasileiras ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura da África e dos afrodescendentes na educação básica, com o objetivo de promover o reconhecimento da contribuição desses povos na formação da sociedade nacional e de combater o racismo estrutural. No entanto, como destacam Gomes (2012) e Cavalleiro (2005), a mera inserção legal não garante a transformação das práticas educativas; é necessário que professores(as), coordenadores(as) e gestores(as) compreendam a dimensão ética, política e pedagógica da lei, promovendo uma educação antirracista contínua e significativa.

A análise das entrevistas realizadas com docentes revela diferentes níveis de compreensão e aplicação da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003). O(a) professor(a) 01 reconhece a relevância da lei para a valorização da cultura afro-brasileira, mas admite que sua prática pedagógica ainda é pontual, ocorrendo em datas comemorativas ou quando intervenções específicas se fazem necessárias. Tal abordagem evidencia o desafio de transformar o cumprimento legal em ação

pedagógica sistemática e interdisciplinar, conforme aponta Jovino e Souta (2019), que defendem o letramento etno racial como prática educativa contínua, que articula conteúdos curriculares, reflexões críticas e experiências cotidianas dos estudantes.

Em contraste, o(a) professor(a) 02 apresenta uma prática mais estruturada, trabalhando a temática de forma bimestral, com metodologias lúdicas e contextualizadas, e incorporando o tema à interdisciplinaridade. Essa postura se aproxima do conceito de letramento etno racial como ato anticolonialista, defendido por Garcia (2019), em que a educação não se limita à transmissão de informações, mas se constitui como espaço de reflexão crítica, reconhecimento das desigualdades históricas e valorização das identidades negras.

Os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), por sua vez, demonstram uma percepção ampliada do papel da escola na promoção da equidade racial. O(a) coordenador(a) 01 interpreta a lei como ato de reparação histórica, reconhecendo sua dimensão ética e social, enquanto o(a) coordenador(a) 02 enfatiza a implementação sistemática da lei, orientando docentes e mediando o diálogo com alunos(as) e famílias. Essa visão está em consonância com Fanon (2008), que alerta para os efeitos profundos da colonização e da marginalização cultural, indicando que a educação deve atuar como instrumento de desconstrução de estereótipos e promoção da justiça social.

No que diz respeito à literatura disponível na escola, observa-se avanços e limitações. Embora a presença de obras de autores negros como Eliane Boa Morte, Antônia Alves, Noliene Oliveira e Lima Barreto seja destacada, ainda há escassez de material, refletindo a invisibilização histórica da produção intelectual negra, conforme discutem Almeida (2019) e Cavalleiro (2005). A ausência de um acervo mais robusto evidencia que o letramento etno racial e a educação antirracista dependem não apenas do planejamento pedagógico, mas também da disponibilização de recursos que permitam aos alunos dialogar com a história, cultura e contribuições afro-brasileiras e africanas de forma concreta e significativa.

Os(as) gestores(as) entrevistados(as) reforçam a importância da lei para a valorização histórica e cultural da população negra. O(a) gestor(a) 01 atua promovendo projetos integrados que fortalecem a consciência crítica e a equidade,

enquanto o(a) gestor(a) 02 detalha ações de gestão que garantem a implementação da lei no currículo e a promoção de manifestações culturais afro-brasileiras, como capoeira, dança e culinária. Tais práticas estão alinhadas com os princípios do letramento étnico racial defendidos por Jovino e Souta (2019) e Garcia (2019), que entendem a educação antirracista como processo de construção de identidades críticas e conscientes.

A análise das entrevistas evidencia que, embora haja avanços significativos no reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira no ambiente escolar, ainda persistem desafios estruturais e pedagógicos, especialmente na disponibilização de acervos representativos e na sistematização das práticas antirracistas. A implementação da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) requer articulação entre formação docente, gestão escolar e políticas de inclusão curricular, consolidando a escola como espaço de resistência cultural, valorização da diversidade e promoção da justiça social, conforme defendem Gomes (2012), Fanon (2008), Cavalleiro (2005) e Almeida (2019).

A análise das entrevistas, realizada à luz da literatura sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais, permitiu compreender de forma mais sensível e profunda como a implementação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) se materializa ou ainda encontra barreiras no cotidiano escolar.

Ouvir professores(as), coordenadores(as) e gestores(as) revelou não apenas diferentes níveis de apropriação da legislação, mas também nuances das percepções, angústias e esforços que atravessam suas práticas. Essa escuta evidenciou que, embora existam iniciativas relevantes e comprometidas com uma educação antirracista, ainda persiste uma distância entre o que a lei propõe e o que se concretiza pedagogicamente, seja pela falta de formação continuada, pela escassez de acervos ou pela permanência de práticas pontuais e desarticuladas.

Ao dialogar com autores como Gomes (2012), Cavalleiro (2005), Fanon (2008), Jovino e Souta (2019), Almeida (2019) e Garcia (2019), tornou-se possível perceber que a efetivação do letramento étnico racial ultrapassa a dimensão normativa, implicando uma mudança ética e política que só se fortalece quando a escola assume seu papel como espaço de transformação social. Assim, esse processo de escuta e análise não apenas enriqueceu a compreensão do fenômeno

investigado, mas também subsidiou reflexões essenciais para as considerações finais, reafirmando que a construção de práticas antirracistas exige compromisso coletivo, intencionalidade e continuidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo principal analisar como as escolas municipais de Araguaína (TO) e como as referidas unidades escolares têm promovido práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade cultural, à história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, conforme determina as legislações. No âmbito metodológico foi de natureza qualitativa, utilizando-se de pesquisa bibliográfica, documental e a realização levantamento e entrevistas com o corpo profissional das escolas da rede municipal de ensino pesquisadas. A pesquisa bibliográfica fundamentou-se em autores (as) que abordam as temáticas de relações étnico-raciais, educação antirracista e diversidade cultural.

A análise realizada nas escolas municipais de Araguaína (Tocantins) evidencia avanços importantes, mas também desafios persistentes no cumprimento da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008) ao incluir as culturas e histórias indígenas. O estudo, fundamentado na avaliação dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), do Referencial Pedagógico Municipal, no levantamento do perfil racial de estudantes e profissionais da educação, bem como nas entrevistas com gestores, coordenadores pedagógicos e docentes, permitiu identificar como as instituições vêm incorporando ações voltadas à promoção das relações étnico-raciais no cotidiano escolar.

Os dados coletados apontam que ainda há desigualdades estruturais que atravessam o ambiente educacional, refletidas na composição racial do corpo docente e na pouca representatividade de profissionais negros em funções de gestão. No entanto, observam-se movimentos significativos de mudança, especialmente nas práticas pedagógicas, no planejamento escolar e na ampliação do debate sobre identidade, pertencimento e enfrentamento ao racismo.

O reconhecimento concedido em dezembro de 2025, quando Araguaína (TO) recebeu em seis escolas estaduais e cinco escolas municipais com o Selo de Escola Antirracista, representa um marco histórico e institucional para a cidade. Essa distinção reforça o compromisso das unidades escolares com a igualdade racial, a justiça social e o desenvolvimento de práticas educativas que buscam

superar o racismo estrutural ainda presente nas relações escolares e comunitárias.

As escolas contempladas vêm construindo ambientes educativos mais democráticos e inclusivos por meio de ações concretas, entre as quais se destacam:

- Projetos de letramento étnico racial que fortalecem a identidade e o protagonismo estudantil;
- Incorporação sistemática de conteúdos de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em consonância com as legislações vigentes;
- Práticas pedagógicas que valorizam as contribuições intelectuais, científicas e culturais das populações negras, superando narrativas eurocentradas;
- Estratégias de gestão escolar orientadas para relações étnico-raciais respeitadas, fortalecendo o diálogo e a mediação de conflitos;
- Formação continuada dos profissionais da educação para o enfrentamento do racismo recreativo, institucional e estrutural.

Essas iniciativas demonstram que, quando há compromisso político-pedagógico, investimento institucional e engajamento coletivo, é possível construir escolas que promovam dignidade, representatividade e reconhecimento às culturas que compõem a sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, os resultados da pesquisa evidenciam a necessidade de continuidade e ampliação dessas ações, garantindo que a educação para as relações étnico-raciais esteja presente não de forma pontual, mas estruturada e permanente nos currículos, nas práticas docentes e na gestão escolar.

Portanto, conclui-se que Araguaína tem avançado no cumprimento da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), mas que o fortalecimento das políticas de formação, monitoramento e apoio pedagógico é fundamental para consolidar uma educação verdadeiramente antirracista. O caminho percorrido pelas escolas que receberam o Selo de Escola Antirracista demonstra que práticas intencionais, fundamentadas e comprometidas são capazes de transformar realidades e promover uma educação que respeite, valorize e celebre a diversidade racial e cultural brasileira.

Ainda sobre a educação para as relações étnico racial no mês de novembro

recebeu o prêmio selo escola antirracista. Segundo o professor Manoel Barbosa Técnico da Diversidade da SRE-Araguaína (SEDUC-TO), Araguaína foi contemplada com seis escolas estaduais e cinco escolas municipais reconhecidas pelo Selo de Escola Antirracista, distinção que reafirma o compromisso institucional do município com a promoção da igualdade racial e com o enfrentamento do racismo estrutural por meio da educação.

Mais do que um gesto simbólico, esse reconhecimento expressa um conjunto de ações sistemáticas que incluem processos formativos contínuos, revisão crítica dos currículos, valorização de autores(as) negros(as) e a construção de uma cultura escolar comprometida com o respeito às diferenças e a equidade racial. As escolas certificadas têm desenvolvido projetos de letramento étnico racial, incorporado conteúdo da história e cultura afro-brasileira e indígena conforme as Leis nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e nº 11.645/2008, promovido práticas pedagógicas que evidenciam as contribuições intelectuais e culturais das populações negras e implementado estratégias de gestão que fortalecem relações étnico-raciais mais justas e humanizadoras.

Além disso, destaca-se a formação continuada dos profissionais da educação, fundamental para o enfrentamento do racismo recreativo, institucional e estrutural que persiste nos espaços escolares. Dessa forma, a concessão do Selo de Escola Antirracista às unidades de Araguaína representa a consolidação de um projeto político-pedagógico voltado para a justiça social, a democratização do conhecimento e a construção de territórios educativos que assegurem a todas as crianças, jovens e adultos o direito de aprender em ambientes verdadeiramente inclusivos e livres de racismo, conforme ressaltado por Manuel Barbosa, Técnico da Diversidade da SER-Araguaína, no âmbito da pesquisa “Educação para as Relações Étnico-Raciais nas Escolas Municipais de Araguaína (TO) (2023–2025)”.

REFERÊNCIAS

ALBURQUEQUE. **Gina Vieira Ponte de**. Professoras (es): protagonistas na construção de uma educação com equidade étnico-racial. CEMPEC. 2023. Disponível em: < <https://www.cenpec.org.br/noticias/professoras-educacao-equidade-etnico-racial>> Acessado em: 22/11/2023

ALMEIDA. Silvio Luiz. **Racismo Estrutural: Feminismos Plurais**- Coor. Djanila Ribeiro. São Paulo. Pólen. 2019.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1970.

ARAGUAÍNA (TO). Lei Municipal nº 1.901, de 21 de dezembro de 2000. Legaliza a criação da Escola Municipal Dom Cornélio, localizada no setor Novo Horizonte, e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Araguaína, TO, 21 dez. 2000.

ARAGUAÍNA (TO). Lei Municipal nº 2.907, de 18 de março de 2014. Cria a Escola Municipal Luiz Gonzaga no Setor Esmeralda e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Araguaína, TO, 18 mar. 2014.

BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639.2011**,(Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

BERTULIO, Dora Lucia de Lima. **Direito e relações raciais: uma introdução crítica ao racismo** Dissertação (mestrado em Direito). Florianópolis: Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Santa Catarina. (2001).

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, 31 dez. 1940.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 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”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF,

11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (bullying). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 nov. 2015.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Art. 20. Define o crime de apologia ao racismo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 jan. 1989.

BRASIL. **Ministério da Educação**. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

BRASIL. Senado Federal. **Lei 10.639** de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. 10 de janeiro de 2003.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

CAVALLEIRO, E. (org.). (2005). **Educação Anti-racista**: Caminhos abertos pela lei federal nº10.639/2003. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Disponível em:< 200.19.248.10:8002/professores/rselias/educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_n_106392003.pdf> Jan/2025.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171–188, 2002.

DOMINGUES, Petrônio. *Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos*. *Tempo*, v. 12, n. 23, p. 100–122, 2007. DOI: 10.1590/S1413-77042007000200006.

ESCOLA MUNICIPAL DOM CORNÉLIO. Projeto Político-Pedagógico – PPP: ano letivo de 2023. Araguaína, TO: Escola Municipal Dom Cornélio, 2023a. Documento interno.

ESCOLA MUNICIPAL LUIZ GONZAGA. Projeto Político-Pedagógico – PPP: ano letivo de 2023. Araguaína, TO: Escola Municipal Luiz Gonzaga, 2023 b. Documento interno.

FANON, Frantz. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. – Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Cecília. “**Letramento étnico racial é um ato anticolonialista**”, explicam Diva Guimarães e Diane Sousa. Portal Aprendiz, 22 out. 2019. Transformar a cidade. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2019/10/22/letramento-racial/>. Acesso em: 17 nov. 2023.

GEERTZ, Clifford. Parte I **Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura**. In: A Interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo. Atlas. 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Educação para a igualdade racial: caminhos da Lei 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

IANNI, Octávio. **Racismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1988.

JOVINO, Ione da Silva. SOUTA, Marivete. **Letramento étnico racial e Educação Antirracista nas Aulas de Língua Portuguesa**. Uniletras, Ponta Grossa, v. 41, n. 2, p. 147-166, jul/dez. 2019 147 Disponível em:< <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras>> Acessado em: 25 de Novembro de 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LYCARIÃO, Diógenes. SAMPAIO, Rafael Cardoso. **Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação**. Brasília. ENAP. 2021. 155p. –(Coleção Metodologia de pesquisa).

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: n-1

edições, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Celia Souza. **O Desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo/ Rio de Janeiro: Hucitec/ABRASCO, 1992.

MOREIRA, Adilson José. **Racismo recreativo**. São Paulo: Pólen, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Elizabeth de Souza. LUNICI, Marizeti. **O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência**. Boletim Historiar, 8(01) (2020). Disponível em: <
<https://periodicos.ufs.br/historiar/article/view/15456>> acessado em: 28/11/2023.

OLIVEIRA, Rosenilton Silva de. **“Pedagogia do evento”**: o dia da consciência negra no contexto escolar. Campos. Dossiê. V.22 N.1 P. 135-158.2021.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107–130.

RAMOS, Kellyane Lisboa; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; FRANCO, Zilda Gláucia Elias. **A interculturalidade crítica como alternativa para uma educação crítica e decolonial**. *EccoS – Revista Científica*, [S. l.], n. 54, p. e17339, 2020. DOI: 10.5585/eccos.n54.17339. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/17339>. Acesso em: 3 maio. 2025.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?**. Ed. EDUFBA. 2011. Disponível em: <
<http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8688>> Acessado em: 20/04/2023.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Ações afirmativas e educação: entre a injustiça simbólica e a justiça social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Raça, classe e educação**. In: PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz M. (orgs.). Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil.

Rio de Janeiro: Garamond, 2002. p. 119-142.

SILVERMAN, David. **Dados Qualitativos:** Métodos para Análise de entrevistas e textos e interação. São Paulo.3.ed. Artimed. 2009.

TWINE, France Winddance. **A teoria racial crítica e o estudo da branquitude:** antirracismo, identidade racial e poder. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 113–136, 2004.

TWINE, France Winddance; STEINBUGLER, Amy. **A lacuna entre brancos e branquitude:** intimidade interracial e letramento racial. *Du Bois Review*, Cambridge, v. 3, n. 1, p. 55–78, 2006.

WALSH, C. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial:** insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.) *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras. (2009)

WEDDERNURN, Carlos Moore. **O Racismo através da história:** da antiguidade à modernidade”, 2007. Disponível em:
<<http://www.abruc.org.br/sites/500/516/00000672.pdf>>. Acesso em: 6 jul. 20.

ANEXOS**ANEXO 01 – LEVANTAMENTO SITUACIONAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM ARAGUAÍNA (TO)**Tabela 01 – Caracterização da Escola
INSTITUIÇÃO: _____

INEP	Núcleo (supervisão)	Endereço	Zona/Área		Modalidade de Ensino			
			Urbana	Rural	Educação Infantil	Ensino Fundamental I	EJA	AEE

Legenda:

Fonte:

Tabela 02 – Caracterização da Creche/CEI
INSTITUIÇÃO: _____

INEP	Núcleo (supervisão)	Endereço	Zona/Área		Modalidade de Ensino					
			Urbana	Rural	Berçário I	Berçário II	1º Período	2º Período	1º Ano	2º Ano

Legenda:

Fonte:

Tabela 03 – Gestão administrativa e pedagógica da Escola

INSTITUIÇÃO: _____

Diretor/a		Coordenação Pedagógica		Secretária Escolar		Bibliotecário/a		Professor/a AEE		Professor/a Regente		Professor/a Recreador/a		Educador/a Físico/a		Auxiliar de aluno/a		Auxiliar de Secretaria		Auxiliar Financeiro		Auxiliar de serviços gerais		merendeira		porteiro		Raça/Etnia								
Efetiva	Contrato	Efetiva	Contrato	Efetiva	Contrato	Efetiva	Contrato	Efetiva	Contrato	Efetiva	Contrato	Efetiva	Contrato	Efetiva	Contrato	Efetiva	Contrato	Efetiva	Contrato	Efetiva	Contrato	Efetiva	Contrato	Efetiva	Contrato	Efetiva	Contrato	Preto	Pardo	Branco	Indígena	Amarelo	ND			

Legenda:

Fonte:

Tabela 04 – Gestão administrativa e pedagógica da Creche/CEI

INSTITUIÇÃO: _____

INEP	Núcleo (supervisão)		Diretor/a		Coordenador/a		Secretária Escolar		Professor/a Regente		Professor/a Recreador/a		Educador/a Físico/a		Assistente de		Auxiliar de aluno/a		Auxiliar de Secretaria		Auxiliar Financeiro		Auxiliar de serviços		merendeira		porteiro		Raça/Etnia				
	Efetiva	Contrato	Efetiva	Contrato	Efetiva	Contrato	Efetiva	Contrato	Efetiva	Contrato	Efetiva	Contrato	Efetiva	Contrato	Efetiva	Contrato	Efetiva	Contrato	Efetiva	Contrato	Efetiva	Contrato	Efetiva	Contrato	Efetiva	Contrato	Preto	Pardo	Branco	Indígena	Amarelo	ND	

Legenda:

Fonte:

Tabela 05 – Perfil Discente Educação Infantil e Ensino Fundamental – Creche/CEI

INEP	Núcleo (supervisão)	Discente																															
		Zona Urbana	Zona Rural	Ed. Infantil e Ensino Fundamental																													
				F	M	Raça/Etnia																											
						Preto	Pardo	Branco	Indígena	Amarelo	ND																						

Legenda: ND – Não Declarado

Fonte:

Tabela 06 – Perfil Discente Educação Infantil e Ensino Fundamental I - Escola

INEP	Núcleo (supervisão)	Discente									
		Zona Urbana	Zona Rural	Educação Infantil e Ensino Fundamental I							
				F	M	Raça/Etnia					
						Preto	Pardo	Branco	Indígena	Amarelo	ND

Legenda: ND – Não Declarado

Fonte:

Tabela 07 – Perfil Discente Ensino Jovens e Adultos (EJA)

INEP	Núcleo (supervisão)	Discente									
		Urbana	Rural	EJA – 1º e 2º Segmento							
				F	M	Raça/Etnia					
						Preto	Pardo	Branco	Indígena	Amarelo	ND

Legenda: ND – Não Declarado

Fonte:

Tabela 08 – Perfil Discente Atendimento Educacional Especializado (AEE)

INEP	Núcleo (supervisão)	Discente									
		Urbana	Rural	Atendimento Educacional Especializado (AEE)							
				F	M	Raça/Etnia					
						Preto	Pardo	Branco	Indígena	Amarelo	ND

Legenda: ND – Não Declarado

Fonte:

ANEXO 02. REFERENCIAL PEDAGÓGICO DO MUNICÍPIO DE ARAGUAÍNA (TO)

Breve histórico do Referencial Pedagógico do Ensino Fundamental do município de Araguaína – TO

Nos anos de 2017 e 2018, já de posse da proposta preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) organizou tempos e espaços específicos para dar continuidade ao trabalho de estudo e reformulação do currículo local. Esse processo contou com a participação ativa de todos os profissionais da educação das Instituições de Ensino, bem como dos técnicos pedagógicos da SEMED.

Ao longo de 2018, foi elaborado um instrumento de comparação entre os conteúdos do currículo local e os objetos de conhecimento da BNCC, relacionando-os aos respectivos eixos e habilidades. A partir desse trabalho, os próprios profissionais escolheram um coordenador por Núcleo e um supervisor responsável por condensar, em um documento único, as sugestões dos professores, que posteriormente seriam submetidas à votação em plenária. Durante essa etapa de sistematização, a equipe contou com o apoio de professores especialistas em cada disciplina.

Nos dias **31 de outubro e 1º de novembro de 2018**, realizou-se a **Audiência Pública** para a votação da minuta do **Referencial Curricular**, organizada por áreas de conhecimento e disciplinas. Após a Audiência, a equipe responsável consolidou as deliberações em um documento único, alinhado à BNCC e que contemplava as particularidades locais definidas durante o processo participativo.

O documento ora apresentado está estruturado por áreas de conhecimento, cada uma com breve introdução e descrição das competências específicas de suas respectivas disciplinas. A composição é a seguinte:

- **Área de Linguagens:** Língua Portuguesa, Arte e Educação Física;
- **Área de Matemática;**
- **Área de Ciências da Natureza:** Ciências;
- **Área de Ciências Humanas:** Geografia e História;
- **Área de Ensino Religioso.**

O Referencial também incorpora as **dez competências gerais da BNCC**,

que visam o desenvolvimento integral dos estudantes, abrangendo aspectos cognitivos, socioemocionais e éticos. São elas:

1. **Valorizar e utilizar** os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital, para compreender a realidade, continuar aprendendo e contribuir para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. **Exercitar a curiosidade intelectual**, utilizando abordagens científicas baseadas em investigação, reflexão, análise crítica, imaginação e criatividade, a fim de formular e resolver problemas e propor soluções — inclusive tecnológicas — fundamentadas nas diferentes áreas do conhecimento.
3. **Valorizar e fruir** as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto globais, participando de práticas variadas da produção artístico-cultural.
4. **Utilizar diferentes linguagens** — verbal (oral, escrita ou visual-motora, como Libras), corporal, visual, sonora e digital —, bem como os conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para expressar-se e compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, promovendo o entendimento mútuo.
5. **Compreender, utilizar e criar** tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, nas diversas práticas sociais e escolares, para comunicar-se, produzir conhecimento e exercer protagonismo e autoria.
6. **Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais**, apropriando-se de conhecimentos que permitam compreender as relações do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e à construção do projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. **Argumentar com base em fatos e dados confiáveis**, formulando e defendendo ideias e decisões que promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, com postura ética e respeito ao cuidado de si, do outro e do planeta.

8. **Conhecer-se, valorizar-se e cuidar** da própria saúde física e emocional, reconhecendo-se na diversidade humana e desenvolvendo autocrítica e empatia.
9. **Exercitar a empatia, o diálogo, a cooperação e a resolução de conflitos**, respeitando e valorizando a diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem qualquer tipo de preconceito.
10. **Agir com autonomia, responsabilidade e ética**, de forma flexível, resiliente e solidária, tomando decisões fundamentadas em princípios democráticos, inclusivos e sustentáveis.

Após a análise do documento final, identificaram-se **características de uma Educação Antirracista** nas disciplinas de **Arte, Educação Física, História e Geografia**, apresentadas em tabelas que reúnem informações como: disciplina, séries/anos do Ensino Fundamental, bimestres, códigos das Matrizes da BNCC e conteúdo correspondentes.

DISCIPLINA: ARTE				
1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
2º BIMESTRE				
<p>(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais;</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Festividades Afrodescendentes e indígenas e outros. 	<p>(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Matrizes estéticas e culturais; ❖ Manifestações artísticas dos Povos; ❖ Carnaval. 	<p>Não consta nenhuma característica.</p>	<p>(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Valorizar as produções culturais, adotando uma postura receptiva, não as discriminando, por quaisquer razões: étnicas, sociais ou de gênero. 	<p>Não consta nenhuma característica.</p>
3º BIMESTRE				
<p>(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e</p>	<p>(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e</p>	<p>(EF15AR10) Experimentar diferentes formas de</p>	<p>(EF15AR10) Experimentar diferentes formas de</p>	<p>(EF15AR10) Experimentar diferentes formas de</p>

<p>imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se as suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.</p>	<p>imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se as suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.</p>	<p>orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado. ❖ Danças brasileiras (folclóricas) e de matriz africanas, afro-brasileiras e indígenas.</p>	<p>orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado. ❖ Valorizar as produções culturais, adotando uma postura receptiva, não as discriminando, por quaisquer razões: étnicas, sociais ou de gênero. Danças Juninas ❖ Danças brasileiras (folclóricas) e de matriz africanas, afro-brasileiras e indígenas</p>	<p>orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado. Conhecer e vivenciar as danças folclóricas e populares. ❖ Atividades de pesquisa que possa conhecer e vivenciar as danças brasileiras (folclóricas) e de matriz africanas, afro-brasileiras e indígenas. (EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se as suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a</p>
---	---	---	--	--

				construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.
4º BIMESTRE				
Não consta nenhuma característica.	Não consta nenhuma característica.	<p>(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.</p> <p>❖ Atividades de pesquisa que possa conhecer e vivenciar as danças brasileiras (folclóricas) e de matriz africanas, afro-brasileiras e indígenas.</p>	<p>(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.</p> <p>❖ Danças brasileiras (folclóricas) e de matriz africanas, afro-brasileiras e indígenas.</p>	<p>(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.</p> <p>❖ Conhecer danças brasileiras de matriz africana, afro-brasileiras e indígenas, vivenciando-as.</p>

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA				
1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
1º BIMESTRE				
Não consta nenhuma característica.	<p>Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional:</p> <p>Cooperativos: jogos de socialização.</p> <p>Tradicionais: jogos resgatados das brincadeiras antigas.</p> <p>❖ Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses</p>	<p>Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana.</p> <p>Jogos sensoriais:</p> <p>Jogos</p> <p>E brincadeiras que envolvam a estimulação dos sentidos.</p> <p>❖ 1. Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana. (BNCC)</p> <p>❖ 2.Descrever, por meio de múltiplas linguagens</p>	<p>Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana.</p> <p>Jogos intelectivos:</p> <p>Jogos de raciocínio Lógico (ex: Xadrez, Damas, entre outros).</p> <p>❖ 1.Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana. (BNCC)</p> <p>❖ 2.Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as</p>	<p>Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana.</p> <p>Jogos pré-desportivos: Jogos preparativos para Modalidades esportivas tradicionais e não tradicionais, individuais e coletivas. Jogos Cooperativos: Ex: Atividades com grupos, metas, temas atuais, etc.</p> <p>❖ 1.Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e</p>

	<p>jogos e brincadeiras para suas culturas de origem. (BNCC)</p>	<p>(corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas. (BNCC)</p> <p>❖ 3.Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares, do Tocantins do Brasil, e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços</p>	<p>brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas. (BNCC)</p> <p>❖ 3.Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis. (BNCC)</p>	<p>de matriz indígena e africana. (BNCC)</p> <p>❖ 2.Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas (BNCC)</p> <p>❖ 3.Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz</p>
--	--	---	--	---

		públicos disponíveis. (BNCC).		indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis. (BNCC)
2º BIMESTRE				
Danças do contexto comunitário e regional ❖ 5.Valorizar as cantigas e brincadeiras de roda do folclore brasileiro. ❖ 6.Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas. Abertura para discussão e reflexão sobre características pessoais, de gênero, raça, etc.	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional: Cooperativos: jogos de socialização. Tradicionalis: jogos resgatados das brincadeiras antigas. ❖ Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a	Danças de matriz indígena e africana. ❖ 5.Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem. (BNCC) ❖ 6.Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes	Danças de matriz indígena e africana. ❖ 6.Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem. ❖ 7.Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e	Danças de matriz indígena e africana. ❖ 4.Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem. (BNCC) ❖ 5.Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das

	<p>importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem. (BNCC)</p> <p>Danças do contexto comunitário e regional:</p> <p>❖ 5. Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas. (BNCC). Atividades expressivas realizadas sob várias formas de dança, como manifestação de lazer e de identidade cultural.</p>	<p>(ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana.</p> <p>❖ 7. Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana</p>	<p>das danças de matriz indígena e africana. (BNCC)</p>	<p>danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana. (BNCC)</p> <p>❖ 6. Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las. (BNCC)</p>
3º BIMESTRE				
<p>Danças do contexto comunitário e regional</p> <p>❖ 5. Valorizar as cantigas e brincadeiras de roda do folclore brasileiro.</p>	<p>Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional:</p> <p>Cooperativos:</p>	<p>Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana.</p> <p>Jogos sensoriais:</p> <p>Jogos</p> <p>E brincadeiras que</p>	<p>Não consta nenhuma característica.</p>	<p>Não consta nenhuma característica.</p>

<p>❖ 6. Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas. Abertura para discussão e reflexão sobre características pessoais, de gênero, raça, etc.</p>	<p>jogos de socialização. Tradicionais: jogos resgatados das brincadeiras antigas.</p> <p>❖ Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem. (BNCC).</p> <p>Danças do contexto comunitário e regional:</p> <p>❖ 5. Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de</p>	<p>envolvam a estimulação dos sentidos.</p> <p>❖ 1. Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana. (BNCC)</p> <p>❖ 2. Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas. (BNCC)</p>		
---	--	---	--	--

	diferentes culturas. (BNCC). Atividades expressivas realizadas sob várias formas de dança, como manifestação de lazer e de identidade cultural.	❖ 3.Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares, do Tocantins do Brasil, e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis. (BNCC).		
4º BIMESTRE				
Não consta nenhuma característica.	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional: Cooperativos: jogos de socialização. Tradicionais: jogos resgatados das brincadeiras antigas.	Lutas de matriz indígena e africana: ❖ Buscar defrontar-se com todos, independentemente das questões de gênero, sexualidade, raça, etnia e biótipo, considerando o aspecto lúdico.	Lutas de matriz indígena e africana: ❖ Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as	Lutas de matriz indígena e africana: ❖ Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as

	<p>❖ Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem. (BNCC)</p>	<p>❖ Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança. (BNCC)</p>	<p>normas de segurança. (BNCC) ❖ Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais. (BNCC)</p>	<p>normas de segurança. (BNCC) ❖ Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais. (BNCC)</p>
--	--	---	--	--

DISCIPLINA: CIÊNCIAS				
1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
1º BIMESTRE				
Respeito à diversidade étnico- cultural. Perceber a diversidade cultural a partir do tema “Corpo Humano”.	Não consta nenhuma característica.	Não consta nenhuma característica.	Não consta nenhuma característica.	Não consta nenhuma característica.
2º BIMESTRE				
Respeito à diversidade étnico- cultural: ❖ Perceber a diversidade cultural a partir do tema “Corpo Humano”. (EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.	O ser humano e sua diversidade: ❖ Reconhecer as diversidades humanas (raças, sexos, etnias).	Não consta nenhuma característica.	Não consta nenhuma característica.	Não consta nenhuma característica.

3º BIMESTRE				
Não consta nenhuma característica.	Não consta nenhuma característica.	Não consta nenhuma característica.	Não consta nenhuma característica.	Não consta nenhuma característica.
4º BIMESTRE				
Não consta nenhuma característica.	Não consta nenhuma característica.	Não consta nenhuma característica.	Não consta nenhuma característica.	Não consta nenhuma característica.

DISCIPLINA: HISTÓRIA				
1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
1º BIMESTRE				
Não consta nenhuma característica.	Construção da identidade a partir da história pessoal: quem sou eu? (EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória. (EF02HI08) Compilar histórias da família e/ou da comunidade	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive: (EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região,	O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo: (EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.	A formação do povo brasileiro: (EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado. ❖ Identificar a diversidade de etnias na formação do povo brasileiro. Os indígenas: os primeiros habitantes do

	registradas em diferentes fontes.	as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc.		Brasil: ❖ Reconhecer os grupos indígenas que habitavam o Brasil quando os portugueses chegaram.
2º BIMESTRE				
Não consta nenhuma característica.	Nossa história: O que faz parte da nossa história História da minha vida: ❖ Perceber-se parte de uma história. ❖ Comparar as diferenças e semelhanças em diversos aspectos: entre si, os colegas e as pessoas com as quais convive.	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive: ❖ Conhecer a história da sua família valorizando e respeitando-a.	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos: (EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.	Os Quilombos e a contribuição dos negros para história brasileira: ❖ Reconhecer o que eram os Quilombos identificando a contribuição dos negros para a história brasileira.
3º BIMESTRE				
Não consta nenhuma característica.	Diferentes culturas, suas crenças, alimentação e costumes:	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a	As tradições orais e a valorização da memória o surgimento da escrita e

	<p>❖ Reconhecer as características próprias resultantes da mistura de povos de diferentes culturas.</p>	<p>os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive: EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.</p>	<p>presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos; Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil; (EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).</p>	<p>a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias: (EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos. Os indígenas: os primeiros habitantes do Brasil: ❖ Reconhecer os grupos indígenas que habitavam o Brasil quando os portugueses chegaram. Grupos indígenas do Tocantins: ❖ Conhecer o modo de vida dos indígenas, suas crenças, costumes, identificando os grupos existentes no Tocantins.</p>
--	---	--	---	--

4º BIMESTRE				
<p>A diversidade humana: aspectos físicos, étnicos e culturais e respeito à diversidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Identificar as diferenças culturais entre o modo de vida da sua família e o da família dos colegas de turma. ❖ Reconhecer que os seres humanos são diferentes e respeitá-los dentro das diferenças. <p>Tradições culturais de sua comunidade e de Outros:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Identificar as tradições culturais de sua comunidade e de outras. 	<p>Não consta nenhuma característica.</p>	<p>Cultura indígena:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Reconhecer costumes característicos dos diferentes povos indígenas. ❖ Caracterizar modo de vida dos indígenas que vivem ou viveram na região (economia, sociedade, artes e religião). 	<p>O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais: (EF04HI08) Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.</p>	<p>Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas: EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. Libertação dos Escravos: (EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Identificar as Leis que foram gradativamente libertando os escravos.

DISCIPLINA: GEOGRAFIA				
1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
1º BIMESTRE				
<p>Origem das famílias; etnias e migrações:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Reconhecer e identificar a origem das famílias (que formam a turma). ❖ Perceber os diferentes tipos de etnias que formam (bairro, município). 	Não consta nenhuma característica.	Não consta nenhuma característica.	<p>Território e diversidade cultural: (EF04GE01)</p> <p>Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.</p>	Não consta nenhuma característica.

2º BIMESTRE				
Não consta nenhuma característica.	Convivência e interações entre pessoas na comunidade: (EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.	A cidade e o campo: aproximações e diferenças: (EF03GE02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens.	Processos migratórios no Brasil: (EF04GE02) Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.	Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais: (EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.
3º BIMESTRE				
Não consta nenhuma característica.	Não consta nenhuma característica.	A cidade e o campo: aproximações e diferenças: (EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.	Territórios étnico-culturais: (EF04GE06) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios. As regiões: Sul, Sudeste, Centro-Oeste,	Não consta nenhuma característica.

			Norte e Nordeste: ❖ Reconhecer e valorizar a diversidade da cultura das regiões, reconhecendo-a como um direito do povo.	
4º BIMESTRE				
Identidade pessoal: ❖ Participar de tarefas grupais que possibilitem perceber o eu e o outro em diferentes grupos, espaços e tempos.	Não consta nenhuma característica.	Não consta nenhuma característica.	Modo de vida social e econômica de grupos indígenas e afrodescendentes da região: ❖ Localizar a concentração de etnias indígenas no Estado. ❖ Identificar a localização da população afrodescendente no Estado.	A diversidade do povo brasileiro: ❖ Valorizar a diversidade social e cultural de nosso país.

DISCIPLINA: ENSINO RELIGIOSO				
1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
1º BIMESTRE				
<p>Lugares sagrados: – lugares sagrados (naturais e construídos) da comunidade em espaços de vivência e referência: (EF01ER05) Identificar e acolher sentimentos e lembranças de cada um. Apontar alguns lugares sagrados existentes no contexto onde vive. Reconhecer a diversidade religiosa no contexto onde vive.</p>	<p>Alimentos sagrados: (EF02ER06) Exemplificar alimentos considerados sagrados, por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas.</p> <p>(EF02ER07) Identificar significados atribuídos à alimentos, em diferentes manifestações e tradições religiosas.</p>	<p>Diversidade e inclusão:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Perceber o outro como um ser único, diferente, e que deve ser respeitado. ❖ Respeitar as diferenças individuais e sociais. <p>Espaços e territórios religiosos: (EF03ER01) Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos.</p> <p>Liberdade Religiosa:</p>	<p>Ritos religiosos: (EF04ER01) Identificar ritos presentes no cotidiano pessoal, familiar, escolar e comunitário. (EF04ER02) Identificar ritos e suas funções em diferentes manifestações e tradições religiosas.</p> <p>Representações religiosas na Arte: (EF04ER05) Identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones,</p>	<p>Relatos de experiência do Sagrado:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Respeitar os colegas em suas peculiaridades de manifestar sua crença ou fé. <p>Seres sagrados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Entender que cada religião possui seres que considera sagrado e os quais recebem adoração. <p>Origens da vida e os mitos da criação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Compreender as teorias da origem da vida e alguns mitos

		<p>❖ Reconhecer que cada pessoa é criada à imagem de Deus, é a única e insubstituível, merecendo, portanto, respeito e consideração pelo valor e dignidade que possui sem distinção de raça, cor, credo, cultura ou condição social.</p> <p>❖ Reconhecer que cada pessoa é livre perante Deus em todas as questões de consciência e tem direito de abraçar ou rejeitar a religião, bem como de testemunhar sua fé religiosa, respeitando os direitos dos outros.</p>	<p>símbolos, imagens), reconhecendo-as como parte da identidade de diferentes culturas e tradições religiosas.</p> <p>Ideia(s) de divindade(s): (EF04ER06) Identificar nomes, significados e representações de divindades nos contextos familiar e comunitário. (EF04ER07) Reconhecer e respeitar as ideias de divindades de diferentes manifestações.</p> <p>O Transcendente: Observar que existem maneiras diversas de nomear o Transcendente em cada tradição religiosa.</p>	<p>que envolvem esse tema.</p> <p>Narrativas religiosas: (EF05ER01) Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recursos para preservar a memória.</p> <p>O que é cultura religiosa:</p> <p>❖ Entender o conceito de religião e que a mesma faz parte da cultura de um povo.</p> <p>❖ Entender que a identidade religiosa se constrói em reciprocidade com o outro.</p> <p>Expressões religiosas: Compreender que cada grupo religioso possui expressões variadas de se relacionar com o</p>
--	--	--	---	---

				sagrado.
2º BIMESTRE				
<p>Festas religiosas; Memórias e saberes: (EF01ER05) Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um. (EF01ER06) Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas, manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços.</p>	<p>O eu, a família e o ambiente de convivência: (EF02ER02) Identificar costumes, crenças e formas diversas de viver em variados ambientes de convivência. Família e religiosidade: ❖ Compreender que cada indivíduo tem a liberdade de escolher a religião que irá seguir segundo sua convicção. Festas religiosas populares da comunidade em espaços de vivência: (EF02ER05) Identificar, distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações, tradições religiosas.</p>	<p>Indumentárias religiosas: ❖ Respeitar os diversos tipos de templos, igrejas ou espaços de cerimônias religiosas, mesmo que diferentes de sua crença.</p>	<p>Ritos Religiosos: (EF04ER03) Caracterizar ritos de iniciação e de passagem em diversos grupos religiosos (nascimento, casamento e morte). (EF04ER04) Identificar as diversas formas de expressão da espiritualidade (orações, cultos, gestos, cantos, dança, meditação) nas diferentes tradições religiosas.</p> <p>Mitos: ❖ Conhecer mitos sagrados das religiões. ❖ Reconhecer o mito como uma forma de linguagem utilizada para a transmissão oral de um acontecimento ou a história de um povo.</p>	<p>Mitos nas tradições religiosas: (EF05ER02) Identificar mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas. (EF05ER03) Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte).</p> <p>História das narrativas sagradas orais e escritas: ❖ Identificar elementos semelhantes em mitos e em Escritos Sagrados de diferentes culturas religiosas.</p>

			<ul style="list-style-type: none"> ❖ Comparar mitos ou linguagem mítica em textos ou relatos semelhantes em diferentes Tradições Religiosas. ❖ Reconhecer os mitos como acontecimentos religiosos <p>Liberdade religiosa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Reconhecer que cada pessoa é criada à imagem de Deus, é a única e insubstituível, merecendo, portanto, respeito e consideração pelo valor e dignidade que possui sem distinção de raça, cor, credo, cultura ou condição social. ❖ Reconhecer que cada pessoa é livre perante Deus em todas as questões de consciência e tem direito de abraçar ou rejeitar a religião, bem como de testemunhar 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Entender os mitos na construção histórica dos povos.
--	--	--	---	--

			<p>sua fé religiosa, respeitando os direitos dos Outros.</p> <p>Ideia(s) de divindade(s): (EF04ER07) Reconhecer e respeitar as ideias de divindades de diferentes manifestações e tradições religiosas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Elencar as divindades cultuadas ou reconhecidas em cada denominação religiosa. ❖ Reconhecer a importância das práticas religiosas na institucionalização das entidades religiosas. 	
3º BIMESTRE				
Não consta nenhuma característica.	<p>Preconceitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Respeitar a si e ao outro, compreendendo e aceitando as diferenças culturais, religiosas, políticas e sociais. 	<p>Práticas celebrativas: (EF03ER03) Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre</p>	<p>Cada um tem seu jeito de ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Compreender que as diferenças culturais, raciais e sociais, políticas e religiosas são fatores de 	<p>Práticas religiosas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Entender as práticas religiosas como uma forma de busca e relação com o Transcendente.

	<p>Inclusão social: ❖ Respeitar as diferenças individuais e sociais.</p> <p>Ritos e Rituais: ❖ Reconhecer a importância de diferentes ritos e rituais nas organizações religiosas.</p> <p>Símbolos Religiosos: (EF02ER05) Identificar, distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações e instituições religiosas.</p>	<p>outras) de diferentes tradições religiosas.</p> <p>Vivendo numa sociedade religiosa: ❖ Respeitar os diversos tipos de templos, igrejas ou espaços de cerimônias religiosas, mesmo que diferentes de sua crença.</p> <p>Indumentárias religiosas: (EF03ER05) Reconhecer as indumentárias (roupas, acessórios, símbolos, pinturas corporais) utilizadas em diferentes manifestações e tradições religiosas.</p> <p>(EF03ER06) Caracterizar as indumentárias como elementos integrantes das identidades religiosas.</p>	<p>enriquecimento e de motivação para a construção da fraternidade, da harmonia e da paz.</p> <p>Ritos religiosos: (EF04ER01) Identificar ritos presentes no cotidiano pessoal, familiar, escolar e comunitário.</p> <p>Representações religiosas na Arte: ❖ Entender que as práticas religiosas fortalecem o eco de ligação entre os adeptos de uma denominação religiosa.</p>	<p>❖ Conhecer e valorizar diferentes maneiras de cultuar o Transcendente.</p> <p>❖ Respeitar as expressões religiosas de cada grupo ou comunidade na relação com o Transcendente.</p> <p>Ancestralidade e tradição oral: (EF05ER05) Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras.</p>
4º BIMESTRE				
Ritos e rituais:	Símbolos religiosos:	Práticas Religiosas: O	Bondade:	Ancestralidade e

<p>❖ Reconhecer a existência de diferentes ritos e rituais.</p> <p>❖ Liberdade Religiosa:</p> <p>❖ Reconhecer que cada pessoa é criada à imagem de Deus, é a única e insubstituível, merecendo, portanto, respeito e consideração pelo valor e dignidade que possui sem distinção de raça, cor, credo, cultura ou condição social</p>	<p>(EF02ER05) Identificar, distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações, tradições e instituições religiosas.</p> <p>Festas religiosas:</p> <p>❖ Reconhecer diferentes festas religiosas populares do contexto onde vive.</p> <p>Alimentos Sagrados: (EF02ER06) Exemplificar alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas.</p> <p>(EF02ER07) Identificar significados atribuídos a alimentos em diferentes manifestações e tradições religiosas.</p>	<p>ser humano e o sagrado: (EF03ER04) Caracterizar as práticas celebrativas como parte integrante do conjunto das manifestações religiosas de diferentes culturas e sociedade.</p>	<p>❖ Repudiar nos relacionamentos os vários tipos de preconceitos.</p> <p>Narrativas sagradas orais e Escritas:</p> <p>❖ Perceber a valorização dos Escritos Sagrados nas celebrações e acontecimentos ou experiências nas diferentes culturas religiosas.</p> <p>❖ Conhecer a história das narrativas sagradas e que em algumas religiões elas são apenas orais.</p> <p>Símbolos:</p> <p>❖ Entender e valorizar os símbolos como elementos necessários para um grupo expressar sua religiosidade.</p>	<p>tradição oral: (EF05ER06) Identificar o papel dos sábios e anciões na comunicação e prevenção da tradição oral.</p> <p>Sociedade e a Religião: (EF05ER06) Identificar o papel dos sábios e anciões na comunicação e prevenção da tradição oral.</p>
---	---	--	--	--

ANEXO 03. PARECER CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
NORTE DO TOCANTINS
(UFNT)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: RESPEITO AS DIVERSIDADES CULTURAIS NAS ESCOLAS DE ARAGUAINA-TO (2021 A 2023)

Pesquisador: MARIA RAIMUNDA RODRIGUES SOARES BARROS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 85770424.3.0000.0342

Instituição Proponente: Centro de Educação, Humanidades e Saúde

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.524.365

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa vinculado a PPGCULT da UFNT. Após correções solicitadas na primeira versão, apresenta as principais informações referentes às implicações éticas para pesquisas com seres humanos.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme a pesquisadora:

Analisar se as escolas Municipais de Araguaína (TO), no período de 2023 a 2024 apresenta em seu currículo características de educação Étnico-Racial, verificar como está sendo cumprida a lei sobre a história da África e dos afrodescendentes e dos indígenas nessas escolas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme a pesquisadora:

Riscos

Entendemos que toda a pesquisa pode correr algum risco tendo em vista que iremos trabalhar com pessoas, mesmo que não tenha procedimentos evasivos. Segundo a norma operacional CNS nº 001/2013, estes riscos podem ser psicológicos ocasionados por gatilhos no momento em que os participantes acessem a memória para responder os questionários. Neste sentido para amenizar esses riscos respeitaremos o tempo do participante e se necessário o pesquisador irá oferecer suporte psicológico.

Endereço: Avenida Paraguai, s/n, esquina com Rua Uxiramas, sala 3, prédio do PPGL
Bairro: Setor Cimba **CEP:** 77.824-838
UF: TO **Município:** ARAGUAINA
Telefone: (63)3416-5686 **E-mail:** cep@ufnt.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
NORTE DO TOCANTINS
(UFNT)



Continuação do Parecer: 7.524.365

Benefícios

Uma pesquisa com esse tema pode ter um impacto transformador nas escolas de Araguaína, promovendo uma educação mais inclusiva e um ambiente mais respeitoso e equitativo para todos os alunos. Promover o respeito às diversidades culturais nas escolas, a pesquisa pode ajudar a formar cidadãos mais conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, onde as diferenças são valorizadas como riquezas e não vistas como barreiras.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa importante para a área, uma vez que aborda educação Étnico-Racial na Educação Básica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram anexados. Após correções solicitadas na primeira versão, o TCLE e o projeto de pesquisa estão adequados às normativas da CONEP.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências. A pesquisadora realizou as correções solicitadas na primeira versão. Portanto, o protocolo de pesquisa atende as normativas da CONEP, principalmente a Norma Operacional CNS n° 001/2013 e a Resolução CNS n° 466/12.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2436162.pdf	27/03/2025 19:41:45		Aceito
Brochura Pesquisa	projetobrochura.docx	27/03/2025 19:41:20	MARIA RAIMUNDA RODRIGUES SOARES BARROS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	brochuradetalhada.docx	27/03/2025 19:41:00	MARIA RAIMUNDA RODRIGUES SOARES BARROS	Aceito

Endereço: Avenida Paraguai, s/n, esquina com Rua Uxiramas, sala 3, prédio do PPGL
Bairro: Setor Cimba **CEP:** 77.824-838
UF: TO **Município:** ARAGUAINA
Telefone: (63)3416-5686 **E-mail:** cep@ufnt.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
NORTE DO TOCANTINS
(UFNT)



Continuação do Parecer: 7.524.365

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	27/03/2025 19:40:43	MARIA RAIMUNDA RODRIGUES SOARES BARROS	Aceito
Outros	cartaencaminhamento.pdf	24/12/2024 07:59:02	MARIA RAIMUNDA RODRIGUES SOARES BARROS	Aceito
Outros	TERMODEANUENCIAEPARECERDASUPERINTENDENCIA.pdf	24/12/2024 07:56:48	MARIA RAIMUNDA RODRIGUES SOARES BARROS	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	24/12/2024 07:56:03	MARIA RAIMUNDA RODRIGUES SOARES BARROS	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	24/12/2024 07:53:23	MARIA RAIMUNDA RODRIGUES SOARES BARROS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	10/11/2024 21:17:28	MARIA RAIMUNDA RODRIGUES SOARES BARROS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAODOPEQUISADORA.pdf	09/10/2024 07:07:32	MARIA RAIMUNDA RODRIGUES SOARES BARROS	Aceito
Outros	declaracaodaorientadora.pdf	09/10/2024 07:07:05	MARIA RAIMUNDA RODRIGUES SOARES BARROS	Aceito
Outros	carta_encaminhamento_assinado.pdf	09/10/2024 07:04:57	MARIA RAIMUNDA RODRIGUES SOARES BARROS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARAGUAINA, 24 de Abril de 2025

Assinado por:
Márcio Araújo de Melo
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Paraguai, s/n, esquina com Rua Uxiramas, sala 3, prédio do PPGL
Bairro: Setor Cimba **CEP:** 77.824-838
UF: TO **Município:** ARAGUAINA
Telefone: (63)3416-5686 **E-mail:** cep@ufnt.edu.br