

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

ROSELI VAZ DE ALMEIDA

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE LÍNGUAS:  
CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DE UM INSTRUMENTO PARA O MAPEAMENTO DAS  
LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008

PONTA GROSSA  
2022

ROSELI VAZ DE ALMEIDA

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE LÍNGUAS:  
CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DE UM INSTRUMENTO PARA O MAPEAMENTO DAS LEIS  
10.639/2003 E 11.645/2008

Dissertação apresentada para obtenção de título de mestre  
na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de  
Estudos da Linguagem.

Orientadora: Professora Dra Ligia Paula Couto

Co-Orientadora: Professora Dra Ione da Silva Jovino

PONTA GROSSA  
2022

D278 De Almeida, Roseli Vaz  
As relações étnico-raciais e o ensino de línguas: construção e análise de um instrumento para o mapeamento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 / Roseli Vaz De Almeida. Ponta Grossa, 2022.

93 f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Lígia Paula Couto.

Coorientadora: Profa. Dra. Ione da Silva Jovino.

1. Ensino de línguas. 2. Lei 10.639/2003. 3. Lei 11.645/2008. 4. Relações étnico-raciais. I. Couto, Lígia Paula. II. Jovino, Ione da Silva. III. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linguagem, Identidade e Subjetividade. IV.T.

CDD: 407



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

## **TERMO**

ROSELI VAZ DE ALMEIDA

### **AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE LÍNGUAS: CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DE UM INSTRUMENTO PARA O MAPEAMENTO DAS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008**

Dissertação apresentada para obtenção do título grau de  
Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa,  
Área de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 13 de dezembro de 2022.

Lígia Paula Couto - Universidade Estadual de Ponta Grossa

Ione da Silva Jovino - Universidade Estadual de Ponta Grossa

Clóris Porto Torquato - Universidade Federal do Paraná



Documento assinado eletronicamente por **Ligia Paula Couto, Professor(a)**, em 14/12/2022, às 13:47, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

---



Documento assinado eletronicamente por **Leticia Fraga, Professor(a)**, em 14/12/2022, às 13:49, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

---



Documento assinado eletronicamente por **Ione da Silva Jovino, Professor(a)**, em 14/12/2022, às 14:13, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

---



Documento assinado eletronicamente por **Cloris Porto Torquato, Professor(a)**, em 21/12/2022, às 07:19, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

---



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1201121** e o código CRC **734006B3**.

---

---

22.00007109351201121v8

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me permitir a chegar até aqui, agradeço ao meu pai Noel (in memoriam) apesar da pouca convivência, tenho lembrança da sua mão entregando as minhas balas favoritas. Gratidão a minha mãe Arlete (in memoriam), que mesmo sem saber ler e escrever, ensinou a mim e a meus irmãos o valor mais importante da vida, honestidade e a persistência de que podemos ser o que quisermos.

Gratidão ao meu irmão Humberto e minha irmã Raquel que não estão mais aqui, mas tive o prazer de tê-los como irmãos, sinto muita falta, mas tenho certeza que vocês estão comigo sempre. Agradeço ao meu irmão Humberto e minha cunhada Soeli, por me presentarem com uma pessoa maravilhosa que é minha sobrinha Bianca, tenho orgulho de você, meu irmão, que trouxe para esse mundo, uma pessoa especial, lamento você não estar presente para usufruir dessa companhia inspiradora e poderosa, que é sua filha.

Agradeço ao meu irmão Roberto e a minha cunhada por terem me presenteado com três seres de luz, Maria Luiza (Malu), Luiz Gustavo e Ana Carolina (Aninha), meus bens mais preciosos, vocês são a minha razão de ser, estar e chegar até aqui, nas vezes em que pensei em desistir e vocês estavam aqui. Gratidão a Bianca e Malu, por me ensinarem todos os dias, por serem meninas/mulheres fortes, decididas e justas, vocês me inspiram. Agradeço a meu menino de ouro, sensível, alegre e companheiro. Agradeço a minha Aninha (meu bebê), 10 anos que me acompanha desde a graduação até hoje, minha companheira nos momentos de escrita, peço desculpas pelas vezes em que não pude brincar ou dançar com você, mas mesmo assim, não saiu do meu lado.

Agradeço as minhas colegas da limpeza que sempre me incentivaram, mesmo não entendendo o porquê de eu querer estudar e, muitas vezes, não estar presente nos momentos de descontração. Agradeço a UEPG por ter me proporcionado estar aqui hoje. Agradeço a Vilma, secretária do Programa de Pós-Graduação, que sempre torceu por mim, gratidão as/os professoras e professores e meus colegas de trabalho da Instituição que incentivaram e torceram por mim. Agradeço especialmente a minha Orientadora e Co-orientadora, Professora Ligia e Professora Ione, pelo incentivo, pela paciência, pelos ensinamentos e parceria comigo, peço desculpas pelas vezes em que não correspondi à altura.

Meus agradecimentos à banca, Professora Clóris, Professora Letícia, ao Programa de Pós- Graduação em Estudos da Linguagem. Tenho que agradecer em especial duas professoras, que são minha mola impulsora, pois foi por meio delas que estou aqui, professora Aparecida e professora Ione, gratidão por serem quem são e por estarem aqui, vocês são a minha inspiração

e a de muitas mulheres pretas; e, por onde, passam deixam rastros de sabedoria e resistência.  
Meu agradecimento especial a minha ancestralidade, e aos meus Orixás.

## RESUMO

Este trabalho consiste em um recorte temático do projeto intitulado “Relações étnico-raciais e ensino de línguas: práticas pedagógicas e materiais didáticos da/na escola de educação básica”, tendo como campo de pesquisa o estado do Paraná. O meu interesse pelo tema foi por perceber, mesmo que tardiamente, o quão deficiente foi a minha educação relacionada às relações étnico-raciais, o que me causou uma profunda frustração ao longo da minha vida escolar. Assim, o objetivo dessa pesquisa se delineou para a construção de um questionário como instrumento para futuras pesquisas com professoras/es de línguas para o trabalho com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nas suas práticas em sala de aula. E tendo como objetivos específicos, o estudo do processo de aprovação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o levantamento de pesquisas relacionadas às questões étnico-raciais na educação brasileira e, por fim, a discussão do papel do/ professor/a de Línguas como educador/a para a implementação da Lei 10.639/2003. Para efetivar a pesquisa, buscou-se aportes teóricos de autores que discutem esse tema e em documentos oficiais, CNE/CP 03/2004, Resolução 1/2004 Ferreira (2015, 2017), Cavalleiro (2003), Jovino (2013), Gomes (2003,2012), Ferreira (2016), LDB (1996), Lei 10.639/2003, Lei 11.645/2008. Como metodologia, a base é qualitativa, com o aporte teórico de autores como Minayo (2007), Gil (2008), Marconi e Lakatos (2010), Biembengut (2000), para a elaboração e construção do questionário. Na análise, portanto, é feita um processo de estudo e investigação de cada parte do questionário, seus respectivos objetivos e dados levantados. E ao final, trago como proposta a construção de um questionário como instrumento para pesquisas futuras referentes às relações étnico-raciais na educação brasileira de um modo multi e interdisciplinar.

**Palavras-chave:** Ensino de Línguas. Lei 10.639/2003. Lei 11.645/2008. Relações Étnico-raciais.



## ABSTRACT

This work consists of a thematic part of the project entitled “Ethnic-racial relations and language teaching: pedagogical practices and teaching materials in/in the basic education school”, having the state of Paraná as a research field. My interest in the subject was due to realizing, even if belatedly, how deficient my education was related to ethnic-racial relations, which caused me deep frustration throughout my school life. Thus, the objective of this research was outlined for the construction of a questionnaire as an instrument for future research with language teachers to work with Laws 10.639/2003 and 11.645/2008 in their classroom practices. For specific objectives, the study on how the Laws 10.639/2003 and 11.645/2008 were approved, the search for investigations related to ethnic-racial relations theme on Brazilian education and, to conclude, the discussion about the language teacher’s role as an educator to implement Law 10.639/2003. To carry out the research, we sought theoretical contributions from authors who discuss this topic and in official documents, CNE/CP 03/2004, Resolution 1/2004 Ferreira (2015, 2017), Cavalleiro (2003), Jovino (2013), Gomes (2003, 2012), Ferreira (2016), LDB (1996), Law 10.639/2003, Law 11.645/2008. As a methodology, the basis is qualitative, with the theoretical contribution of authors such as MINAYO (2007), Gil (2008), Marconi and Lakatos (2010), Biembengut (2000), for the elaboration and construction of the questionnaire. In the analysis, an investigation process is carried out in each part of the questionnaire, its objectives and data. To conclude, I debate the construction of a questionnaire as na instrument for future researches related to ethnic-racial relations theme on Brazilian education in a multi and interdisciplinary perspective.

**Keywords:** Language Teaching. Law 10.639/2003. Law 11,645/2008. Ethnic-Racial Relations.

## RESUMEN

Este trabajo consiste en una parte temática del proyecto titulado “Relaciones étnico-raciales y enseñanza de la lengua: prácticas pedagógicas y materiales didácticos en/en la escuela de educación básica”, teniendo como campo de investigación el estado de Paraná. Mi interés por el tema se debió a que me di cuenta, aunque tardíamente, de lo deficiente que era mi educación en relación a las relaciones étnico-raciales, lo que me provocó una profunda frustración a lo largo de mi vida escolar. Así, el objetivo de esta investigación se planteó para la construcción de un cuestionario como instrumento para futuras investigaciones con profesores de idiomas para trabajar con las Leyes 10.639/2003 y 11.645/2008 en sus prácticas de aula. Y teniendo como objetivos específicos, el estudio del proceso de aprobación de las Leyes 10.639/2003 y 11.645/2008, la búsqueda de investigaciones relacionadas a las cuestiones étnico-raciales en la educación brasileña y, por fin, la discusión del papel del/de la profesor/a de Lenguas como educador/a para la implementación de la Ley 10.639/2003. Para realizar la investigación, buscamos aportes teóricos de autores que discutan este tema y en documentos oficiales, CNE/CP 03/2004, Resolución 1/2004 Ferreira (2015, 2017), Cavalleiro (2003), Jovino (2013), Gomes (2003, 2012), Ferreira (2016), LDB (1996), Ley 10.639/2003, Ley 11.645/2008. Como metodología, la base es cualitativa, contando con el aporte teórico de autores como MINAYO (2007), GIL (2008), Marconi y Lakatos (2010), Biembengut (2000), para la elaboración y construcción del cuestionario. En el análisis, por lo tanto, es hecho un proceso de estudio e investigación de cada parte del cuestionario, sus respectivos objetivos y datos encontrados. Y al final, traigo como propuesta la construcción de un cuestionario como instrumento para investigaciones futuras sobre las relaciones étnico-raciales en la educación brasileña de un modo multi e interdisciplinario.

**Palabras clave:** Enseñanza de lenguas. Ley 10.639/2003. Ley 11.645/2008. Relaciones étnico-raciales.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01-</b> Cabeçalho do questionário.....	61
<b>Figura 02-</b> Autorização do participante.....	62
<b>Figura 03 -</b> Perfil do participante.....	62
<b>Figura 04-</b> Formação do participante .....	63
<b>Figura 05-</b> Formação da escola sobre relações étnico-raciais.....	63
<b>Figura 06-</b> Legislação e atuação do ERER e ensino .....	64
<b>Figura 07-</b> Materiais Didáticos.....	64
<b>Figura 08-</b> Projeto Político Pedagógico nas escolas .....	65
<b>Figura 09-</b> Compartilhamento de Materiais didáticos.....	65

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01-</b> Participação em eventos e cursos.....	44
<b>Quadro 02-</b> Projetos eventos do Nuregs .....	48
<b>Quadro 03-</b> Cursos do Nuregs.....	48
<b>Quadro 04-</b> Mini-cursos do Nuregs.....	49
<b>Quadro 05-</b> Teses e Dissertações da Lei 10.639/2003.....	50
<b>Quadro 06-</b> Teses e Dissertações da Lei 11.645/2008.....	50
<b>Quadro 07-</b> Teses e Dissertações das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.....	50
<b>Quadro 08-</b> Teses e Dissertações sobre as Relações Étnico-raciais no ensino de Línguas .....	50
<b>Quadro 09-</b> Teses e Dissertações sobre História Afro-Brasileira e Africana e Indígena .....	51
<b>Quadro 10-</b> Perfil de quatro participantes do questionário.....	75

## LISTA DE SIGLAS

**ABNT-** Associação Brasileira de Normas Técnicas  
**ABPN-** Associação Brasileira de Pesquisadores Negros  
**ANPED-** Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em educação  
**BNCC-** Base Nacional Comum Curricular  
**CAPES-** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
**CEE-** Conselho Estadual de Educação  
**CELEM-** Centro de Línguas Modernas  
**COPENE-** Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as  
**COGEIME-** Revista do Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação  
**CNE/CP –** Conselho Nacional da Educação  
**DIIESE-** Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos  
**DCNERER-** Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Racial  
**ERE-** Ensino Remoto  
**ERER-** Educação das Relações Étnico-Raciais  
**IBGE-** Instituto Brasileiro de Geografia Estatística  
**IBICT-** Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia  
**ISD -** Interacionismo Sociodiscursivo  
**LEM-** Língua Estrangeira Moderna  
**LET-** Laboratório de Estudos do Texto  
**LDB-** Lei de Diretrizes de Base  
**LRC-** Letramento Racial Crítico  
**MEC-** Ministério da Educação MG- Minas Gerais  
**MOBRAL-** Movimento Brasileiro de Alfabetização  
**NEAB-** Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros  
**NEABI-** Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas  
**NUREGS-** Núcleo de Relações Étnico Raciais, Gênero e Sexualidade  
**PIBID-** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PR- Paraná  
**PDT-** Planos de Trabalho Docente  
**PPGEL-** Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem  
**PPGL-** Programa de Pós-Graduação em Letras  
**PPGAS-** Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social  
**PUC-** Pontifícia Universidade Católica  
**RJ-** Rio de Janeiro  
**RS-** Rio Grande do Sul  
**SECAD-** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
**SEFIR-** Semana em Favor da Igualdade Racial  
**TCC-** Trabalho de Conclusão de Curso  
**TCLE-** Termo de Consentimento Livre Esclarecido  
**UDESC-** Universidade do Estado de Santa Catarina UEL- Universidade Estadual de Londrina **UEMS-** Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul  
**UEPG-** Universidade Estadual de Ponta Grossa  
**UERJ-** Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
**UFAC-** Universidade Federal do Acre  
**UFBA-** Universidade Federal da Bahia  
**UFG-** Universidade Federal de Goiás  
**UNIPAMPA-** Universidade Federal do Pampa  
**UFOP-** Universidade Federal de Ouro Preto  
**UFPR-** Universidade Federal do Paraná  
**UFRGS-** Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
**UFRJ-** Universidade Federal do Rio de Janeiro  
**UFRA-** Universidade Federal Rural da Amazônia  
**UFSB-** Universidade Federal do Sul da Bahia

## **LISTA DE SIGLAS**

**UNB-** Universidade de Brasília

**UNEB-** Universidade do Estado da Bahia

**UNIFESSPA-** Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

**USP-** Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1 - AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>25</b>
1.1 LEI 10.639/2003 .....	25
1.2 LEI 11.645/2008 .....	31
1.3 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SEU MAPEAMENTO. ....	35
1.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS RELAÇÕES RACIAIS EM ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES.....	38
1.5 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES .....	41
1.6 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 .....	46
<b>CAPÍTULO 2 - O PROFESSOR DE LÍNGUAS E SEU PAPEL COMO EDUCADOR NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 .....</b>	<b>52</b>
<b>CAPÍTULO 3 - O QUESTIONÁRIO COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA.....</b>	<b>60</b>
3.1 APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	61
<b>CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>67</b>
4.1 ANÁLISE DA SEÇÃO DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	69
4.2 ANÁLISE DA SEÇÃO 2 – PERFIL DO PARTICIPANTE.....	69
4.3ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO E ATUAÇÃO E ATUAÇÃO SOBRE ERER E ENSINO .....	70
4.4 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DE 4 PROFESSORES/AS .....	75
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>85</b>
<b>APÊNDICE A- BIOGRAFIA DE AUTORAS NEGRAS E AUTORES NEGROS PRESENTES NESTE TRABALHO.....</b>	<b>88</b>

## INTRODUÇÃO

Inicialmente me apresento como uma mulher preta, de meia idade, funcionária pública, solteira, sem filhos, porém com filhos que nasceram do meu coração, minhas quatro pedras preciosas, Bianca, Malu (Maria Luiza), Luiz Gustavo e Ana Carolina que me ensinam e inspiram a vivenciar novos desafios, sem ter medo de errar, errando muitas vezes, mas com o propósito de sempre acertar. Eles são a grande herança que recebi de meus irmãos, agradeço a eles por deixar que eu compartilhe das suas vidas. Vidas essas que são preciosas para mim, e desejo para eles um mundo melhor, sei que é difícil, porém creio que não seja impossível. Relato aqui um pouco da minha história carregada de ancestralidade, porém com conhecimentos que me foram negados durante toda a minha vida, fato ao qual só fui ter a compreensão depois de adulta. Conto também como cheguei à temática desta dissertação, tão preciosa para mim, sendo nascida em uma família com fortes raízes africanas, com bisavós/os paternos escravizados e nascidos na Lei do ventre livre.

Quando criança, sempre fui muito curiosa e minha avó tinha um armário com chaves, eram guardados papéis, fotos e documentos antigos, amarelados pela passagem do tempo. Quando ela abria aquele armário, eu e meus irmãos ficávamos curiosos e ansiosos para estar junto, porque sabíamos que encontraríamos alguma coisa importante, algum tesouro. Em certa ocasião, meu irmão mais velho encontrou um papel, leu e explicou que aquele papel era um documento do meu bisavô, que era muito importante e que deveria ser guardado com muito cuidado. No entanto, por ter pouca idade, não entendi o porquê da importância a que se referiu. Somente muito tempo depois, quando surgiu a oportunidade de reler esse documento, percebi a importância daquele papel, porém não imaginava que mais tarde eu usaria esse documento como uma das minhas fontes de inspiração para a realização desta pesquisa.

O que para mim seria um registro de batismo, só mais tarde soube que aquele papel redigido pela igreja seria o modo de registrar nascimentos e óbitos. Meu bisavô, Manoel José, nascido em 20 de janeiro de 1880, foi batizado e registrado como liberto em virtude da Lei nº 2040 de 28 de setembro de 1871, na Paróquia de Jaguariaíva, em 28 de março do mesmo ano, filho de Juliana, mulher preta, solteira, e escrava de Antônio Moreira d' Almeida, sendo apadrinhado por seus escravizadores. Naquele momento, me vi envolta em sentimentos com um misto de revolta e agradecimento, revolta por saber que os escravizadores do meu povo tiraram tudo deles, sua família, sua cultura, seu nome; e agradecimento por saber que tenho uma ancestralidade de resistência, que não ficou à mercê de seus escravizadores. Manoel José,



com o espírito guerreiro e aventureiro de seus ancestrais, cresceu e ganhou o mundo como tropeiro e adotou para si o nome de uma serra que fica em Minas Gerais, a Serra do Caraça. Assim, ficou conhecido por andava como Manoel José Caraça, sua vida foi de andanças, com certeza deixou sementes, até que finalmente fincou raízes nessa região, constituiu família, da qual faço parte. Carrego comigo todo agradecimento ao meu bisavô Manoel José Caraça, pai da minha avó paterna, que me deixou como legado a sua resistência e coragem de sempre ultrapassar os limites que são impostos. Esse é só uma pequena parte da história que conheço, porém há muitas histórias a serem contadas.

Minha mãe não teve acesso aos bancos escolares na infância, somente na vida adulta conseguiu frequentar o sistema de ensino MOBRAL, como era nomeado o movimento de alfabetização para adultos nas décadas de 70 e 80. Apesar de seu pouco estudo, ela sempre incentivou a mim e aos meus irmãos a estudar, pois ela sempre nos dizia que essa era a herança que ela poderia nos deixar e que nunca tirariam de nós. Além disso, ela tinha uma visão do mundo que me causava admiração e orgulho, era uma mulher de personalidade forte e ao mesmo tempo de uma generosidade ímpar, ela e minha avó paterna são os exemplos de mulheres fortes que tenho.

Desde muito cedo, eu pude perceber como a cor da minha pele fazia diferença em minha vida e essa percepção foi se acentuando ao longo do tempo. Cresci em um ambiente cheio de cuidados e proteção, havia discussões sobre preconceito e discriminação, principalmente por minha mãe ter a pele clara, as coisas nunca foram fáceis. Eu e meus irmãos passamos por situações complicadas quando estávamos em determinados ambientes, principalmente na escola, mas ela nos ensinou a sermos fortes e combatentes.

Na escola, fui considerada “excelente aluna”, porém comecei a perceber que, quando era para fazer uma apresentação em alguma festividade, ser boa aluna não era suficiente e não importava o quanto eu me esforçasse para ser a melhor, eu nunca era escolhida. E isso me frustrava cada vez mais, e assim foi em toda minha trajetória escolar e também em outras situações no decorrer da minha vida. Apesar de ser criada em um ambiente familiar que priorizava os estudos, nada que fizesse seria suficiente para me destacar, parei com os estudos, e comecei a trabalhar.

Em 2007, fiz o concurso para agente operacional na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), entrei para o serviço público em 2010, o ambiente em que eu estava trabalhando acabou sendo determinante para despertar o que deixei adormecido durante muito tempo. E com isso, aos poucos fui sendo encorajada para retomar o que tinha deixado de lado.

Em 2012, prestei o vestibular de verão para o curso de Letras Português/Espanhol, passando em 6º lugar. Durante um ano, cursei no presencial, mas como trabalhava no setor de limpeza da Universidade, estava enfrentando dificuldades para conciliar os horários. No ano seguinte, resolvi transferir para a modalidade EaD, aguardei um ano para poder voltar aos estudos, pois não havia turma para acompanhar; durante esse tempo de espera, fiz atividades complementares que o curso exigia, o que me deixou motivada para continuar.

Apesar de trabalhar e estudando em ambiente acadêmico, minha trajetória não foi fácil, não passei ileso a comentários e ações de pessoas que pensam que uma pessoa como eu, ou seja, uma mulher negra, não possa estar dentro da academia.

No decorrer do curso, me deparei com uma questão muito importante, disponibilizada na ementa da disciplina “Estrutura e Funcionamento da Educação Básica”, a obrigatoriedade das Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008) no ensino básico. Ao ter contato com essas Leis pela primeira vez, despertou em mim o interesse sobre a educação das relações étnico-raciais. O contato foi curto e superficial, porém importante para que aguçasse minha curiosidade pelo tema.

Em uma conversa com minha sobrinha, que por coincidência nasceu no ano de 2003, ano em que foi promulgada a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que na época cursava o 5º ano do ensino fundamental I, em uma escola privada tradicional da cidade, fiz alguns questionamentos sobre como ela se sentia e como era o relacionamento dela com professores e colegas de turma.

Pois, sabendo que era a única aluna negra da sua turma, me preocupava como era tratada, e como a conhecia bem, não foi surpresa para mim, de que não hesitasse em falar como era o tratamento recebido de colegas e professores. Relatando que os coleguinhas nunca a chamavam para festas de aniversário, nem para brincar no recreio, não a escolhiam para fazer parte de grupos de trabalho falavam do seu cabelo, e que alguns professores não a escolhiam para fazer apresentações em atividades, mesmo ela sendo considerada boa aluna, era sempre deixada de lado.

Os professores fingiam não perceber, talvez por não saber como tratar do assunto e não tomar posição. Percebi que apesar de terem passados mais de três décadas, pouca coisa mudou, ou nada mudou, para uma estudante negra no contexto escolar. A conversa que tivemos reabriu em mim feridas, que acreditava estar cicatrizadas. Por mais que, ao nos tornarmos adultos, esquecemos ou tentamos esquecer o que não nos faz bem, em certo momento esses fantasmas

do passado voltam a nos assombrar. E ao ouvir da boca de uma criança que aquela situação era normal acontecer, me entristeceu e me culpei pela minha omissão.

Malu sempre foi uma criança de personalidade forte e questionadora e foi por aí que começaram as suas reclamações e questionamentos, como: Por que nas aulas de história sobre a História do Brasil, os negros e indígenas não eram priorizados? Por que somente os europeus tinham destaque nos livros didáticos e negros apareciam em situações de escravizados, ou em imagens folclóricas? Por que o povo indígena só era mencionado no dia 19 de abril? E o que a incomodava e ainda incomoda é que, quando tinha ou tem algum assunto ou atividade, que esteja relacionada à escravidão, racismo, os olhares são voltados para ela, como se, só ela tivesse obrigação de se explicar.

Foram esses questionamentos feitos por ela que se juntaram à lembrança do documento amarelado esquecido dentro do armário que me fez pensar que não queria ficar sem palavras, como muitas vezes fiquei, por não saber como respeitar para uma criança, o porquê de pessoas negras, quase nunca estarem em destaque positivamente em seus livros didáticos, e serem sempre preteridas nas escolhas, que tomei a decisão de me aprofundar nos estudos pela temática das relações étnico-raciais.

Em 2018, fiz a inscrição no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEPG (PPGEL – UEPG) para a disciplina isolada “Formação de professoras/es de Línguas, Identidade Profissional e Letramento Racial”, ministrada pela professora Dr<sup>a</sup>. Aparecida de Jesus Ferreira, tive oportunidade de estar em contato com textos que me fizeram refletir sobre a importância das discussões sobre as relações étnico-raciais, e de como os cursos de formação de professores podem auxiliar os/as professoras/es nas suas práticas de ensino.

Essa disciplina, em especial, foi a porta que se abriu para que eu entendesse que poderia ir além, e que era capaz de ultrapassar meus limites. Então, em 2020, me inscrevi para a seleção no PPGEL – UEPG, e fui aprovada com o projeto do trabalho que apresento aqui.

Fazer parte do PPGEL – UEPG e poder entrar em contato com as discussões que envolvem as relações étnico-raciais nas disciplinas que cursei durante o período do mestrado, me fortaleceram como pessoa negra, eu pude ter a perspectiva do fortalecimento e valorização da identidade negra.

Com as discussões das relações étnico-raciais e a aplicabilidade das Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008, podemos refletir sobre como professoras/es estão desenvolvendo/utilizando materiais didáticos suas práticas em sala de aula. Eliane dos Santos

Cavalleiro (2006), pontua como a abundância de estereótipos sobre o negro fortalece a visão negativa e historicamente construída do povo negro.

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos sobre o negro. (CAVALLEIRO, 2006, p. 19).

Inicialmente, devo destacar que essa pesquisa é um recorte temático do projeto intitulado “Relações étnico-raciais e ensino de línguas: práticas pedagógicas e materiais didáticos da/na escola de educação básica”, tendo como campo de pesquisa o estado do Paraná. O projeto a qual este trabalho está vinculado, faz parte de um trabalho, que tem como proposta integrar e reunir objetivos comuns entre algumas pesquisas, sendo que essas pesquisas têm a pretensão de investigar através de ações interventivas nas práticas de professores/as de línguas e alunos/as em escolas da educação básica e, a partir dessas intervenções, focar na análise e produção de materiais didáticos que se voltem para a temática das relações étnico-raciais e a educação intercultural.

O projeto visa a análise de intervenções e materiais produzidos, com a perspectiva de contribuição para a construção de um acervo de pesquisas temáticas. Tendo o projeto como proposta metodológica, a base qualitativa dialogando com referenciais teóricos metodológicos da linguística aplicada, letramento racial crítico, e a pesquisa de intervenção. Desse modo, o projeto busca a compreensão da educação básica como lugar de produção de conhecimento relacionada à História e Cultura Afro-brasileira, Indígena e a educação intercultural, com o objetivo de conhecer as práticas pedagógicas realizadas pelos docentes das escolas, o diálogo com alunos/as e professores/as sobre a temática e também a construção de materiais didáticos para as intervenções. Partindo dessa perspectiva, o projeto propõe a reflexão ante aos desafios impostos por uma visão de educação que abarca como um direito humano, pleiteando discussões que envolvem a diversidade étnico-racial vinculadas aos êxitos recentemente conquistados com as Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008. Ao iniciar esse trabalho, a pesquisa seria o Mapeamento e Avaliação da Aplicabilidade das Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008) no ensino de Línguas, porém no decorrer da pesquisa, entramos em uma pandemia que assolou o mundo todo, foi então que tivemos que mudar a estratégia que já estava estabelecida e, com a sugestão da minha orientadora,<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Até o final de 2021, minha orientadora foi a professora Ione da Silva Jovino. A partir de 2022, minha orientadora passou a ser a professora Ligia Paula Couto.

decidimos que readequaríamos o projeto, pois com o número reduzido de respostas, seria impossível realizar um mapeamento.

Aqui faço um breve relato de como a pandemia atingiu milhares de pessoas no mundo, mas ressaltando especificamente a população negra no Brasil. Pois de acordo com o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) de 2021, a desigualdade entre negros e não negros se aprofundou durante a pandemia, pois como já é sabido a forma de inserção de não negros no mercado de trabalho é distinta, marcada por dificuldades bem maiores que os não negros enfrentam, como a taxa de desemprego alta, ocupações com pouca ou nenhuma estabilidade e baixos salários, são alguns dos problemas que tanto mulheres e homens negros enfrentam.

Entendemos que, durante o período da pandemia, todos os trabalhadores foram afetados, mas o impacto maior foi nos trabalhadores negros. A impossibilidade de permanência em seus domicílios, por conta da falta de renda, fez com que voltassem ao mercado de trabalho mais cedo, acentuando ainda mais as diferenças entre negros e não negros. Nas pesquisas realizadas pelo DIEESE (2021), observou-se que durante o período de isolamento uma grande parcela de mulheres e homens negros, perderam seus empregos e ficaram em casa, sem uma perspectiva de uma nova ocupação.

No caso das mulheres negras com seus empregos domésticos, ficaram em suas casas durante período, mas antes do início da vacinação, tiveram que voltar para seus empregos, por conta da necessidade da renda para a sua subsistência. No final de 2020, com o avanço da imunização observou-se que quase 40% dos negros que estavam empregados, não voltaram ao trabalho. A pergunta é, o que aconteceu com essas pessoas? Seria a falta de vagas para pessoas negras? Ou seriam eles a maior parte de vitimados pela doença? O DIEESE (2021), traz de acordo com os dados do Ministério da Saúde, que negros tem 40% mais chance de morrer pela Covid-19, por estarem mais suscetíveis e expostos a doença.

Outra informação que o DIEESE (2021) traz é do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que mostra que negros representam 57% dos mortos pela doença, e 41% são os não negros. Em 2021 os dados de ocupação e rendimento demonstram que persiste intensamente a desigualdade da inclusão no mercado de trabalho de pessoas negras e não negras.

A partir dessa readequação, usamos como estratégia a mudança dos objetivos, ou seja, ao invés do mapeamento, optamos como objetivo geral a apresentação e análise do questionário que foi elaborado, como possível instrumento para o mapeamento das práticas em sala de aula

de professoras/es de línguas e o trabalho com as Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008).

E tendo como objetivos específicos, contribuir para produção de mapeamento de práticas em sala de aula, refletir sobre as questões formuladas e os objetivos da pesquisa e o tipo de dado gerado, problematizar a implementação do questionário.

Na sequência, a metodologia trará como o trabalho foi organizado. Destaco que todos/as os/as pesquisadores/as negros/as referenciados/as nesta pesquisa terão, sempre que mencionados/as inicialmente, seu nome completo citado e, ao final do texto, logo após as referências, está uma pequena biografia sua. Nas menções seguintes, será utilizado somente o seu sobrenome, como é previsto nas normas acadêmicas.

Um dos motivos que me levou enaltecer as pesquisas com autoras/es negras/os, se dá por conta da importância que essas/es pesquisadoras/es fizeram em minha vida e na minha trajetória acadêmica, me colocaram numa posição em que me senti valorizada e visível aos meus olhos e aos outros, pois por muito tempo eu me senti invisibilizada no meio em que eu estava. E por conta dessa valorização, que tenho por obrigação de expor em meu trabalho, autoras/es negras/os, pois se tratando do Ensino da História Afro-Brasileira e Africana, é mais do que justo e significativo o enaltecimento desses/as pesquisadores/as negros e negras nesta pesquisa.

A metodologia aplicada para o desenvolvimento do trabalho, no qual menciono alguns autores, entre eles, Gil (2008), Marconi e Lakatos (2010), Minayo (2007), é a metodologia da pesquisa qualitativa, tendo como foco a análise do instrumento questionário. Explico o porquê da escolha da pesquisa qualitativa e detalho a construção do instrumento de coleta de dados e os redirecionamentos que foram necessários para a execução da pesquisa.

A pesquisa qualitativa foca, de acordo com o que pontua Minayo (2007, p. 21), “um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, pois essa pesquisa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Pensando dessa forma, o trabalho aqui exposto, se insere no método qualitativo.

No primeiro momento, ao iniciar os trabalhos com a pesquisa, realizamos acompanhada de minha orientadora naquele momento, a professora Ione da Silva Jovino, reuniões por meio da Plataforma Google Meet. Nesses encontros, estabelecemos os percursos que a pesquisa deveria seguir e quais seriam os processos que deveriam ser encaminhados para a sua realização.

A partir de estabelecidas as demandas, iniciei as leituras e apontamentos sobre a temática, realizando a busca nos bancos de teses e dissertações da Capes, IBICT. Utilizei como suporte o livro “O Estado da Arte-Educação das Relações Étnico-Raciais” (SILVA; REGIS; MIRANDA, 2018) para fundamentar as discussões. Em seguida, definidas as estratégias para o desenvolvimento da pesquisa, concordamos que seria necessário e válido que elaborássemos a construção de um questionário e que o mesmo abordasse a aplicabilidade das Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 e as questões das relações étnico-raciais, para que assim conseguíssemos fazer um mapeamento sobre a aplicabilidade das Leis, mais especificamente para o ensino de línguas na educação básica.

Posteriormente, decidimos para quais sujeitos seria disponibilizado o questionário e quais objetivos deveriam ser alcançados. E para que estabelecêssemos as estratégias para o desenvolvimento do trabalho, foram vários encontros para que chegássemos na finalização da construção dessa ferramenta de pesquisa.

Outro ponto que quero destacar é sobre a escolha do questionário como instrumento de pesquisa. Por conta de estarmos em um momento de excepcionalidade, devido ao período pandêmico pelo qual passamos, optamos por essa escolha como um meio de otimizar a pesquisa e promover a segurança dos participantes. Segundo Marconi e Lakatos (2010), o questionário, como instrumento de pesquisa, não necessita da presença do entrevistador, e também é o modo de obter respostas precisas, com liberdade de respostas, por conta do/a participante poder manter o anonimato.

O questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas, por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 184)

Foi nesse sentido também que optamos pela construção e escolha do questionário como instrumento de pesquisa. Marconi e Lakatos (2010) apontam que o processo de elaboração de um questionário requer o uso de normas precisas, a fim de aumentar sua eficácia e validade. Outro ponto que as autoras abordam, é sobre as vantagens e desvantagens dessa técnica de coleta de dados. As autoras pontuam também que é uma demanda longa e complexa, exigindo dos produtores tempo e comprometimento com a construção do instrumento de coleta, por ser um componente importante do trabalho.

O processo de elaboração é longo e complexo: exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para a obtenção de informações válidas. Os temas escolhidos devem

estar de acordo com os objetivos geral e específico. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 185)

Ao considerarmos essas questões, professora Ione e eu tivemos muito cuidado na elaboração do questionário. Foram inseridas trinta e oito perguntas, sendo trinta e uma perguntas objetivas e sete descritivas, divididas em três seções.

A estrutura desse instrumento foi elaborada da seguinte forma: na primeira seção, houve a exposição da pesquisa com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), termo esse possibilita que o participante possa optar por aceitar ou não, fazer parte da pesquisa, o seguinte termo esclarece que caso o participante aceite participar, sua identidade se manterá em sigilo, assim como a instituição em que atua.

Nesta seção, ainda, colocamos também a descrição sobre o compartilhamento de materiais como: planos de aula, unidades didáticas, livros didáticos e atividades realizadas, na qual apontamos a importância do envio desse material para a realização da análise da coleta de dados gerados pela pesquisa.

Na segunda seção, abordamos o perfil dos participantes relacionados à sua identificação étnico-racial (segundo a categoria do IBGE), gênero, faixa etária, estado e município reside e atuam profissionalmente, sobre sua formação, o tempo de formação, se atuam em rede pública ou privada, em quais disciplinas atuam, se possuem formação em Pós-Graduação. Inserimos nesta seção também perguntas quanto à formação dos professores na escola sobre a questão étnico-racial, se são realizados cursos ou grupos de estudos. Além disso, perguntamos se a escola procura incorporar o assunto nas discussões de reuniões pedagógicas, e momentos de formação. E se essas formações e reuniões pedagógicas levam em consideração os marcos legais que situam a diversidade étnico-racial como princípio norteador da educação.

Enfatizamos, na terceira seção, a Legislação e atuação sobre EREER e ensino, e o conhecimento por parte dos participantes sobre a obrigatoriedade que estabelece as Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008), o Parecer 003/2004 (BRASIL, 2004) e a Resolução 1/2004 do CNE (BRASIL, 2004). Questionamos aos participantes em quais momentos aconteceu esse conhecimento e se consideram importante a discussão sobre a imagem dos negros e indígenas no livro didático. Também questionamos se, na escolha de novos livros didáticos, o participante leva em consideração a representação de negros e indígenas nas imagens apresentadas. Outras indagações foram inseridas no questionário sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), se o mesmo contempla a temática racial e étnica e faz menção às Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008) e ao Parecer 03/04 (BRASIL, 2004) ou documentos correlatos.



O questionário foi elaborado para ser disponibilizado a professoras/es de línguas do ensino básico, o objetivo inicial seria para que fosse feito um mapeamento e avaliação da aplicabilidade das Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008) no ensino de Língua Portuguesa/Estrangeira neste nível de ensino.

Então, veio a pandemia que atingiu nosso país e, por conta das dificuldades que se apresentaram, tivemos que redirecionar as estratégias de coleta de dados. Pensando em uma estratégia que trouxesse maiores resultados, optamos por usar as mídias sociais. Assim, em maio de 2021, lançamos o questionário nas plataformas digitais, como: facebook, instagram, grupos de whatsapp, grupos de pesquisadores, professores, e-mails. As divulgações eram diárias e semanais, fiz contatos telefônicos e envio de e-mails para as secretarias de educação municipais de diversas localidades. Essas ações registrei em um diário de bordo, para que facilitasse a retomada de datas no momento da escrita da dissertação.

O período da divulgação foi entre maio de 2021 e abril de 2022. No entanto, apesar de todo o empenho e esforços, não obtivemos sucesso em nossa trajetória, pois, durante o período de divulgação, houve somente 17 devolutivas como respostas, o que me deixou com muitas dúvidas se esse era o caminho certo a seguir. Devo pensar que as estratégias que estabeleci para a divulgação não tiveram o sucesso que almejava.

Esclareço que o insucesso das devolutivas se deve também às estratégias erradas que estabeleci durante a divulgação da pesquisa, talvez a minha pouca experiência de contato com as mídias sociais tenha sido um dos motivos para que isso tenha acontecido, pois como sabemos num mundo globalizado como o nosso, devemos estar atentos as novas formas de comunicação. Tenho que ser justa quanto a isso, a minha falta de letramento digital fez uma grande diferença para o resultado final da pesquisa. Não é uma justificativa, mas sim, um alerta para os trabalhos que venham a realizar futuramente, pois nessa pesquisa pude perceber que podemos realizar um bom trabalho, desde que ao adotarmos um caminho não nos desviarmos da trajetória estabelecida. Destaco também que, o insucesso das devolutivas do questionário, deve-se ao participante não estar disposto a colaborar, por conta de vários motivos como: falta de tempo, o tema não ser interessante, não se comprometer com determinado assunto, resistência em enviar os arquivos solicitados. E assim, compreendemos que, devido ao número reduzido de respostas, seria inviável realizar um mapeamento da aplicabilidade das Leis. Mediante a sugestão e orientação da minha orientadora, reavaliamos e readequamos o trabalho. Conseqüentemente, definimos como estratégia a mudança dos objetivos, ou seja, o mapeamento

não fazia mais sentido. Sendo assim, redefini o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa conforme segue.

Objetivo geral:

Apresentar e analisar o questionário que foi elaborado, como possível instrumento para o mapeamento das práticas em sala de aula de professoras/es de línguas e o trabalho com as Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008).

Objetivos específicos:

- a) Contribuir para produção de mapeamento de práticas em sala de aula;
- a) Refletir sobre as questões formuladas e os objetivos da pesquisa e o tipo de dado gerado;
- b) Problematizar a implementação do questionário.

Parto da hipótese de que a análise da construção do instrumento questionário para o mapeamento da aplicabilidade das Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008) poderá auxiliar em pesquisas futuras para discutir a relação dessas Leis com o ensino de línguas nas escolas.

## **CAPÍTULO 1 - AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO**

Este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira parte, descrevo as Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008) e os caminhos percorridos até chegar na promulgação de ambas. Na segunda parte, abordo as relações étnico-raciais e seu mapeamento, assim como discuto a importância da implantação das Leis para a valorização do povo negro e indígena.

### 1.1 LEI 10.639/2003

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996) afirma o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania. Portanto, a LDB/1996 configura-se como pontual e necessária para a construção de uma sequência de ações, permitindo pensar numa educação brasileira dentro da sua totalidade e diversidade cultural. Partindo dessa premissa, em 2003, foi sancionada a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que vem alterar a LDB/1996, incluindo no currículo, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira em toda rede de ensino do país, e também a inclusão do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2003). A Lei 10.639 foi sancionada pelo Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva em 9 de janeiro de 2003, como cumprimento de promessas feitas na campanha eleitoral.

A obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, tendo como sustentáculo a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), trouxe para os descendentes de negros africanos escravizados, ainda que, tardiamente a perspectiva de que o sofrimento que seus ancestrais foram submetidos durante o regime escravagista, sejam reparados, resgatando historicamente a participação do povo negro na construção e formação da sociedade brasileira.

Assim, a LDB/1996 que já afirmava o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania para todos, passa a garantir igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros, com a promulgação da Lei 10.639/2003:

**LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.  
(BRASIL, 2003, p. 01)

Os Movimentos Negros e movimentos sociais iniciaram a trajetória de lutas na década de 70 e, por conta dessa movimentação, conquistas foram surgindo, como as discussões acerca das relações étnico- raciais, contribuindo para a implementação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003). Lei essa que ressignificou a história do povo negro.

A autora Gomes (2012, p. 731) aponta que "o movimento negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora; explícita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais afirmativamente a ideia de raça".

A implementação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) trouxe para o ensino das relações étnico- raciais no Brasil, a efetivação de direitos educacionais, reconhecendo a necessidade de superar imaginários, representações, discursos e práticas de racismo na educação e instituições escolares. Gomes (2005) pontua que a Lei 10.639 pode ser compreendida como medida de ação afirmativa, como descreve a autora uma vez que tem como objetivo afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares e afirmar a história, a memória e a identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros na educação básica e de seus familiares.

Entendemos que a educação se constitui em um dos principais pilares de transformação de um povo, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações

Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2014). De acordo com Silva (2014), na década de 1970, movimentos negros e movimentos sociais, indignados com a desvalorização do povo negro no Brasil, iniciaram uma luta para uma educação que visasse a conscientização racial, valorando a identidade negra de forma única e positiva. E como consequência dessas lutas, instituiu-se a Lei 10.639/03.

Gomes (2012), descreve sobre a importância que a educação tem para a construção e valorização da identidade do povo negro.

A educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo da sua trajetória, pois é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação. (GOMES, 2012, p. 736),

É importante destacar que não é somente a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) que orienta a implementação de conteúdos acerca das culturas e histórias afro-brasileiras no currículo da educação básica. Em 2004, a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva foi conselheira junto ao Conselho Nacional da Educação com outros/as pesquisadores/as, elaborando então o Parecer CNE/CP 03/2004 (BRASIL, 2004), dando origem à resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2004), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER).

A proposta de acordo com o Parecer, é procurar oferecer uma resposta no campo da educação para a demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, ou seja, políticas de reparações e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade, trazendo para a Educação Básica a obrigatoriedade da inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Apesar de ser uma decisão política, teve fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores.

Ainda segundo o parecer, tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem como sujeitos, expressando suas próprias visões de mundo, com autonomia seja ela individual ou coletiva.

Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-

se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluri étnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004, p. 8)

Nessa perspectiva, o Parecer salienta que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem como sujeitos, expressando suas próprias visões de mundo, com autonomia, também o direito assim como todo cidadão brasileiro, de terem uma educação de qualidade, com profissionais qualificados com formação para trabalhar com conteúdos e temáticas que abordam as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, profissionais sensíveis e capazes de conduzir a educação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais.

A iniciativa de incluir o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é um passo para a compreensão da formação do Brasil e da contribuição que o povo africano deu ao nosso país, mas também pode ser, um instrumento utilizado no combate ao racismo. Revelando uma oportunidade de se discutir, no ambiente escolar, a diversidade étnica e multicultural que torna o Brasil um país plural. Desconstruindo o olhar eurocêntrico sobre o país, estabelecendo uma perspectiva diferente para a educação brasileira.

Gomes (2003, p. 170) ressalta que a escola deve ser vista “como uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade”. Ainda conforme a autora pontua, devemos repensar a estrutura, currículos, tempos e espaços escolares, devido às heterogeneidades da cultura de tradição africana, pois a escola em geral desconhece esse fato. A autora ainda cita a importância da descolonização dos currículos, que ficaram atrelados por muito tempo em conteúdos hegemônicos, em uma constante negação da nossa cultura; menciona também a necessidade de formar profissionais reflexivos perante essas culturas silenciadas.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter 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).

Portanto, a partir da perspectiva de descolonização dos currículos e na compreensão das rupturas epistemológicas e culturais permeadas pela questão racial na educação brasileira, Gomes (2012), concorda com o fato de que esse olhar é um alerta importante, pois segundo ela,

ao compreendermos como se dão essas relações de poder, podemos considerar avanços e rupturas no campo educacional.

A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmos discriminados no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional. No entanto, devemos ir mais além. (GOMES, 2012, p. 104).

Gomes (2012) pontua em seu texto que é importante considerar que há alguma mudança no horizonte, pois as forças dessas culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tendem a aumentar cada vez mais. Entendemos que se pode perceber essa mudança que a autora apontou, inclusive, estamos a passos largos, porém ainda há uma longa caminhada a ser percorrida.

Considerando, o que Gomes (2012) cita logo acima, a caminhada está sendo percorrida, com o comprometimento de pesquisadoras/es em seus núcleos e centros de estudos, com trabalhos desenvolvidos e voltados para as práticas pedagógicas referentes ao ensino das relações étnico-raciais, cito como exemplo a pesquisa abaixo.

A pesquisa nacional “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na escola na Perspectiva de Lei 10.639/2003”, foi desenvolvida no período de fevereiro a dezembro de 2009, tendo como parceria pesquisadores/as de núcleos e centros de pesquisa, como o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação NEPRE/UFMT, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFRPE, Centro de Estudos Afro-Orientais/UFBA, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros/UFPR e Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e relações Étnico-Raciais GERA/UFPA. Essa pesquisa teve o objetivo de identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e práticas pedagógicas realizadas nesses estabelecimentos, com a perspectiva da Lei 10.639/2003. A partir dessa pesquisa (SILVA; REGIS; MIRANDA, 2018) no artigo elaborado por eles, discutem os procedimentos metodológicos e os resultados dessa pesquisa. E ainda apresentam uma síntese das indagações, os caminhos metodológicos e também os resultados que foram alcançados com a pesquisa nacional.

Os autores apontam no artigo que tanto a aprovação como a implementação da Lei 10.639/2003 são frutos das pressões e lutas sociais e propostas advindas do Movimento Negro brasileiro, todos esses processos apontam os avanços na efetivação dos direitos sociais da educação, resultando no reconhecimento e superação do imaginário, das representações sociais,

nos discursos e práticas racistas na educação também na construção de uma política educacional, considerando a diversidade e assim contrapondo a presença do racismo, tanto na política educacional nas organizações, e funcionamento da educação escolar, nos currículos, na formação de professores, nas práticas e relações sociais na escola. Gomes e Jesus (2013), pontuam que naquele momento muito pouco se sabia sobre o contexto nacional de implementação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003).

Pois o que se conhecia até aquele momento era referida a produção local na forma de dissertações e teses ou outras investigações que eram realizadas por meio de financiamento de pesquisas. Apesar de terem uma considerável importância, não podia se ter uma compreensão que abrange gesse em nível nacional, com o desenvolvimento da temática, na gestão do sistema escolar cotidiano, nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais da educação.

Entende-se que, para avançar na compreensão do desenvolvimento da política antirracista na educação por meio da implementação da Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como conhecer seus limites, saber ações e opiniões de gestores, docentes e estudantes, faz-se necessário mapear e analisar as práticas pedagógicas que vêm sendo realizadas e ouvir os principais sujeitos desse processo. (GOMES & JESUS, 2013, p. 22)

A partir desse contexto, a pesquisa realizou-se em um nível nacional, minuciosa e extensivamente sobre o grau de enraizamento da Lei no ensino e quais condições foram implementadas, a análise *in loco* nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas públicas, tanto municipais como estaduais.

As etapas da pesquisa foram em uma primeira etapa, inventariar a ocorrência de ações educativas e práticas pedagógicas, dando atenção especialmente a elementos que sustentam essas experiências, recorreu-se a atores que se informam sobre a institucionalização da Lei em níveis estaduais e municipais, o instrumento para a realização da pesquisa, foi questionários virtuais autoaplicados. Os atores foram: Prêmio Educar para a igualdade Racial/CEERT, secretarias estaduais, municipais, de Educação e Núcleo de Estudos Afro brasileiros (NEAB's).

Ao se passar quase duas décadas da implementação da obrigatoriedade da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), é primordial que sejam avaliadas e analisadas as práticas pedagógicas pertinentes ao ensino de língua portuguesa nas escolas do Paraná.

Partindo dessa perspectiva, essa pesquisa justifica-se pela importância de analisar se tais práticas estão sendo efetivadas no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas disciplinas de línguas do ensino básico. Pois a efetivação da obrigatoriedade da Lei se torna primordial para valorização do povo negro e, conseqüentemente, colabora na formação de sujeitos responsáveis por uma sociedade justa e igualitária.



## 1.2 LEI 11.645/2008

No livro “O Caráter Educativo do Movimento Indígena”, Daniel Munduruku (2012) aponta que o surgimento do Movimento Indígena brasileiro teve seu nascimento com a conjuntura política social, emergindo aqui no Brasil na década de 1970, numa época difícil, ou seja, em pela ditadura militar. Naquele momento, de acordo com MUNDURUKU (p. 209, 2012) “O Governo tinha uma política Indigenista que presumia que os povos indígenas deveriam ser integrados pela nação e tendo como consequência abrir mão de suas identidades étnicas, para tornarem-se apenas brasileiros”.

Porém essa política estava somente a serviço de interesses nacionais de integração e desenvolvimento nacional, e escondendo a real intenção, que era a exploração de riquezas das terras ocupadas pelos povos indígenas. O povo indígena acreditava que o que não acontecia com eles não repercutia na mídia nacional, isolando-os na luta e defesa pelos seus direitos. Com as frentes de expansão, o povo acabava cada vez mais afetado pela violência que se tornavam intensas e nocivas, e não tinham consciência de que essa devastação cultural era parte de uma política de desenvolvimento que tinha como patrocínio o capital internacional, e executada pela Fundação nacional do Índio (FUNAI), interpretado pelos indígenas como um alívio, mais que seria um golpe aos interesses indígenas.

Em 1970 a igreja católica passa a defender o povo indígena com uma nova atuação pastoral, mudando de lado, a partir dessa mudança, criou-se em 1972 o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que passou a atuar como parceiro político junto com os povos indígenas na luta por sua terra e também pelo direito de continuarem indígenas, se defendendo da política integracionista. As ações da igreja ao longo do tempo tiveram um papel fundamental para estabelecer as bases para o surgimento do Movimento Indígena organizado, como aponta Munduruku (2012).

Na década de 1980 segundo Munduruku (2012), houve uma reviravolta, a igreja não tinha mais a força maciça sobre as lideranças indígenas, e isso aconteceu também com as entidades de apoio aos povos indígenas, ao perceberem que as novas lideranças passaram a assumir a representação de seu povo, passaram para uma posição de assessoramento. Munduruku (2012) aponta que o Movimento Indígena educou após ser educado, e que isso percebe-se na sociedade brasileira, seja em termos educacionais, políticos e sociais.

É em parte, fruto da ação da sociedade civil organizada. A própria abertura política ocorrida no início de 1980 foi fruto da mobilização popular. Desse momento histórico nossos povos também participaram de diferentes formas, e ainda hoje continuam participando. (MUNDURUKU, 2012, p. 222)

Decorridos cinco anos, a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) é alterada para a Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), incluindo a obrigatoriedade da História e Cultura Indígena na rede de ensino. As histórias dos povos negros no Brasil foi ignorada durante séculos, assim também como as histórias dos povos indígenas, lembrados somente em datas comemorativas, atribuídas ainda por um pensamento colonial, eurocentrista. Desta forma, a Lei atualmente está configurada como segue abaixo:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

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

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2008, p. 19)

A iniciativa de incluir os povos indígenas e suas culturas e saberes na Lei é um passo para a compreensão da formação do Brasil, e a grande contribuição que esses povos deram ao país, valendo-se também como instrumento no combate ao racismo. Além disso, essa Lei oportuniza a discussão e reflexão no ambiente escolar sobre a diversidade étnica e cultural que torna o Brasil um país plural.

A questão indígena foi incluída como forma de fazer com que o país conheça a sua própria história e a formação do nosso país, valorizando e compreendendo a cultura indígena. Para chegarmos à inclusão da questão indígena, muitos caminhos foram percorridos; no governo Lula, segundo Fanelli (2018, p. 67), “é criada a secretaria específica no interior do MEC para tratar da diversidade: A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)”.

A secretaria tinha como objetivo reunir programas antes dispersos, com o intuito de privilegiar a inclusão social dos chamados diversos e combater quaisquer tipos de preconceitos em relação à etnia e a opção sexual. (FANELLI, 2018, p. 67)

O foco específico da SECAD, segundo Fanelli (2018, p. 67), era a “promoção da equidade e do acesso à educação por grupos tradicionalmente negligenciados dos processos escolares formais”.

A educação foi utilizada como caminho para lidar com a desigualdade social, porque havia um entendimento de que, por um lado, a desigualdade estava imbricada com a diversidade; e por outro, a escola funcionava como reprodutora de desigualdades. Garantir o acesso e permanência dessas pessoas na educação poderia significar o caminho não apenas para uma maior equidade social, mas também para uma democracia mais ampla, com mais respeito às diferenças e a valorização da diversidade. É nesse contexto, que ocorre a tramitação da Lei 11.645/2008. (FANELLI, 2018, p. 67)

É importante destacar que a inserção dos povos indígenas na Lei tem uma história. Fanelli discute o Movimento Indígena no Brasil contemporâneo e revisita as formas de organização tanto no contexto nacional e internacional e suas pautas. Segundo Fanelli (2018, p. 24) “é essencial recuperar as reivindicações dos professores indígenas para uma escola diferenciada, assim como seus questionamentos e reflexões sobre o modo como os povos originários estavam sendo veiculados nas escolas dos não indígenas” .

Ainda segundo Fanelli (2018), na década de 1970, teve início o Movimento Indígena, tanto no contexto internacional como no nacional, marcado pelo surgimento dos movimentos sociais no Brasil, na Ditadura Militar (1964-1985).

A década de 1970 foi marcada por um processo de mobilização indígena na América como um todo, e o Movimento Indígena Brasileiro contemporâneo nasce nessa conjuntura, sendo influenciado pelo movimento da América Latina. Se no Congresso Indigenista Interamericano, ocorrido no México em 1940, ainda que houvesse a preocupação de respeitar os valores e culturas dos povos originários, o objetivo final seria o de integrá-los à sociedade nacional; a partir dos anos 1970, em congressos, simpósios e reuniões, muitos deles contando com a presença de diversas lideranças indígenas e não apenas de indigenistas, antropólogos e outros, realiza-se uma mudança significativa na forma de entender a questão indígena: retira-se o tema do assimilacionismo e passa-se a defender a autodeterminação, além da questão do direito ao território. (FANELLI, 2018, p. 26)

A autora ressalta que a pressão e a luta dos movimentos indígenas impactaram nas conquistas constitucionais em vários países do continente. No contexto nacional, o Movimento Indígena se organizou durante o governo do general Geisel (1974-1979). Embora o período da ditadura tenha sido marcado pela violência a classes pobres, os movimentos sociais urbanos como transporte, educação, moradia, saúde não foram impedidos de crescer. Nesse sentido, os diversos movimentos sociais, como o Movimento Indígena, de acordo

Fanelli (2018, p. 27), “são decorrentes de um ambiente de forte pressão social, que passa a reivindicar o fim da repressão militar e a restituição dos direitos políticos plenos”.

Sobre a forma de organização do atual Movimento Indígena e outras formas de lutas dos povos originários através da história, as pesquisas acadêmicas com temática indígena têm confirmado processos de lutas, além de uma diversidade de formas de resistências através da constituição da sociedade brasileira, mas que por especificidades históricas próprias, não podem ser entendidas como uma continuidade. (FANELLI, 2018, p. 29)

Conforme Fanelli (2018) aponta em seu texto, é necessário pautar que assim como havia integrantes do Movimento Negro no SECAD, também havia a presença de integrantes da comunidade indígena. Fanelli destaca a presença de Gersem José dos Santos Luciano, exercendo a função de Coordenador Geral de Educação Escolar Indígena no período de 2008 a 2012.

O professor Doutor Gersem José dos Santos Luciano, também conhecido como Gersem Baniwa <sup>2</sup>, é representante da comunidade indígena, atuante desde a década de 1980 no Movimento Indígena, tendo como foco a luta por educação não colonizadora e intercultural. Em uma entrevista para a revista de Educação do COGEIME (LUCIANO, 2016) - sobre a história e cultura indígena no contexto da Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008) reflexos da educação brasileira, Baniwa (2016, p. 12) descreve que, no primeiro momento, “a lei vem estimulando o debate e a preocupação com o tema, pois tanto escolas como instituições e a mídia estão voltados para as questões que envolvem as histórias e culturas africanas e dos povos originários”.

E mesmo que ainda seja lenta e limitada conforme afirma Baniwa (2016, p. 12), “a Lei vem cumprindo seu papel e contribuindo para uma mudança histórica e na relação do estado e sociedade brasileira, que está fundamentada em um imaginário negativamente estereotipada”. Segundo o autor, se o objetivo maior da Lei é combater e superar preconceitos e racismos por meio da informação, o propósito só será alcançado em médio e longo prazo, ou seja, a sociedade tem que conhecer e reconhecer esses povos como tais, com culturas e costumes distintos, e assim respeitando suas diferenças e especificidades.

---

<sup>2</sup> Gersem José dos Santos Luciano ou Gersem Baniwa. Da aldeia Yaquirana – Rio Içana, terra indígena do Alto Rio Negro, Amazonas. Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas; Mestre e Doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília; Professor Indígena Baniwa Bilíngue da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas; ex-conselheiro do Conselho Nacional de Educação – 2006 a 2009, fundador da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro de 1987 a 1997; fundador e dirigente da Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima. Membro do Conselho Nacional de Educação 2016-2019. gersem@terra.com.br

Apesar de haver uma grande mobilização, segundo o autor (2016), os povos indígenas e afro-brasileiros continuam sendo uma presença frágil e invisibilizada na sociedade como um todo, sendo alvos de discriminações, preconceitos e racismo, práticas essas que estão enraizadas em nossa sociedade, que foi moldada por padrões eurocentristas e coloniais.

Sendo o foco principal da Lei o estudo das histórias e culturas dos povos indígenas e afro-brasileiros nas instituições de ensino, a implementação no currículo escolar ainda é muito frágil, afirma Gersem Baniwa (LUCIANO, 2016).

Porém, com a intensa e crescente demanda de debates sobre a importância do estudo, podemos esperar e nos animar com as potentes reflexões que pesquisadoras e pesquisadores estão proporcionando a professoras/es, e observamos também que elas/es estão recebendo formação específica e materiais didáticos estão sendo produzidos e disponibilizados nas escolas. Destaco que, apenas recentemente os movimentos negros e indígenas juntaram suas forças, o que

Reconheço que a atualização da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), pela 11.645/2008 (BRASIL, 2008) veio trazer para a educação brasileira mais um grande e importante avanço para o ensino em nossas instituições escolares. Sendo assim com a implementação da Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), abrange novas perspectivas de reconhecimento e inserção dos povos Indígenas na sociedade brasileira, valorizando sua cultura, sua identidade e seus costumes. Porém como pesquisadora negra que sou, optei por me ater somente as Culturas Afro-Brasileiras e Africanas no meu processo de pesquisa, embora mencione no decorrer do trabalho sobre a Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), a referida lei não é o meu foco de pesquisa.

### 1.3 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SEU MAPEAMENTO

Aqui faço uma síntese da discussão sobre a formação docente e a educação das relações étnico-raciais, discutindo o livro “Estudo das Relações Étnico-Raciais- Estado da Arte” (SILVA; REGIS; MIRANDA, 2018), no qual foram mapeadas e analisadas pesquisas sobre formação de professoras/es e as relações étnico-raciais na educação. É importante ressaltar que esta obra acaba focando especificamente, a questão negra e não, a indígena nos processos educacionais, como podemos observar a seguir.

Esta pesquisa definiu como objetivo geral sistematizar e analisar a produção acadêmica sobre educação das relações étnico-raciais entre 2003 e 2012 por meio da análise das teses e dissertações realizadas nos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação e dos periódicos Qualis A e B na área

da Educação. Além disso, a realização de levantamento dos livros sobre esta temática. Os objetivos específicos previamente definidos foram:

- Identificar e sistematizar a produção acadêmica sobre educação e relações étnico-raciais;
- Identificar e categorizar as temáticas recorrentes;
- Averiguar quais são as abordagens teóricas e metodológicas dominantes;
- Verificar quais são as temáticas emergentes e as lacunas nesta produção;
- Examinar as críticas e proposições ao ensino da História e Cultura africana e dos negros brasileiros nas instituições escolares realizada pela produção acadêmica da área;
- Sistematizar as recomendações dos trabalhos analisados para a implementação da Lei nº 10.639/2003;
- Organizar publicação com os resultados do Estado da Arte. (BRASIL, 2018, p. 29-30)

Além deste livro, realizei um levantamento das dissertações e teses. Como minha trajetória acadêmica se volta mais diretamente para as questões negras, decidi abordar pesquisas relacionadas às Leis em estudo no âmbito da temática da história e cultura afro-brasileira e africana. Neste sentido, não realizei aprofundamento de buscas de pesquisas no tocante à temática indígena.

De acordo com os estudos apresentados no livro o “Estado da Arte Educação das Relações Étnico-Raciais” (BRASIL, 2018), organizado pelos pesquisadores Paulo Vinícius Baptista da Silva, Katia Regis e Shirlei Aparecida de Miranda, a pesquisa traz uma dimensão do panorama sobre o estudo das relações étnico-raciais (ERER) na produção acadêmica (SILVA; REGIS; MIRANDA, 2018). O projeto foi desenvolvido e efetivado por pesquisadores e pesquisadoras imersas/os nas questões que envolvem o ERER.

O referido estudo reuniu uma coletânea de pesquisas realizadas durante o período de 2003 a 2014. Para isso, instaurou-se então uma força tarefa com pesquisadores e pesquisadoras comprometidos/as com as questões do ERER e, assim, trazendo contribuições para o campo educacional. Gomes descreve que:

Faltava uma investigação científica que abrangesse de nível nacional e pudesse verificar quais são os principais temas abordados, as problemáticas privilegiadas e pouco ou não estudadas, esta produção vem sendo realizada, que lugar ela ocupa na pós-graduação em educação, como se articula com as outras áreas do conhecimento, a circulação nacional e internacional dos estudos e pesquisas e quais são as autoras e os autores de renome nacional e internacional que inspiram as novas gerações de pesquisadores e pesquisadoras. (GOMES, 2018, p. 16)

Sendo assim, a realização de uma investigação científica de âmbito nacional se fez necessária para que se obtivesse um panorama claro e objetivo sobre as produções acadêmicas, produzidas referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais. Silva; Regis e Miranda (2018),

na apresentação do livro (SILVA; REGIS; MIRANDA, 2018), aponta que a partir dessa perspectiva, pesquisadoras e pesquisadores aceitaram a tarefa de elaborar uma pesquisa extensa e trabalhosa, com o objetivo principal de sistematizar e analisar produções acadêmicas, referentes à educação das relações étnico-raciais.

A partir dos levantamentos já realizados nesse campo, de acordo com as autoras, constatou-se a ausência de um estudo sistematizado no que se refere à educação das relações étnico-raciais. Essa falta impulsionou a realização da pesquisa, pois essa lacuna existente configurou-se como uma grande perda de conhecimento para a educação e, partindo dessa premissa, o Estado da Arte efetivou-se, enriquecendo e promovendo relevantes reflexões no meio acadêmico.

Segundo os organizadores do livro, o projeto coincidiu com a comemoração dos dez anos da promulgação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), lei que vem alterar a LDB/96 (BRASIL, 1996), incluindo o artigo 26A da LDB tornando assim, obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio, sendo ampliado para as diversas etapas e modalidades pela Resolução 01/2004, Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER.

O trabalho foi realizado por meio de análises e sistematização de produções acadêmicas, ou seja, teses e dissertações realizadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e dos periódicos Qualis A e B na área da Educação, entre os anos de 2003 a 2014. Como descrito, anteriormente por Gomes (2018), com a colaboração de pesquisadores e pesquisadoras, sendo os/as mesmas de três universidades e grupos de pesquisa, integrantes de diferentes Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), vinculados à Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negras e Negros (ABPN) e sob a coordenação de pesquisadores ligados ao GT 21, Educação e Relações Étnico-Raciais da ANPEd.

É importante destacar que no mapeamento realizado no livro “Educação das Relações Étnico-Raciais - O Estado da Arte” (2018), não foram analisados os temas referentes à educação indígena, pois segundo pesquisadoras e pesquisadores (2018, p. 39) Os artigos da categoria “educação indígena” foram separados, em função da não existência de especialistas desta área na equipe de pesquisa”, de

A partir das leituras dos resultados das pesquisas que constam neste projeto, selecionei três temas que são fundamentais à minha dissertação: formação de professores e as relações raciais em artigos, dissertações e teses; a educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares; e, por fim, a implementação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003). A partir desses

três eixos, faço uma síntese dos trabalhos que foram compilados, analisados e sistematizados pelos pesquisadores e pesquisadoras. Também não abordo a questão da educação indígena.

#### 1.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS RELAÇÕES RACIAIS EM ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES

O capítulo três do livro mencionado traz o mapeamento da produção de teses, dissertações e artigos de 2003 a 2014, sobre a formação de professoras e professores e relações raciais. A pesquisa realizada por Coelho (2018) com a temática, teve como objeto de estudo, artigos produzidos em revistas atribuídas com qualificações A1 e B5, assim como dissertações e teses defendidas nesse período.

A autora buscou compreender e verificar as semelhanças entre artigos, teses e dissertações. No mapeamento, Coelho (2018) considerou as dimensões conforme os aspectos presentes em seu relatório, como a identificação de quais temas foram recorrentes nas produções, que temáticas foram emergentes nas produções acadêmicas no recorte temporal definido para o mapeamento da pesquisa, as lacunas presentes e identificadas pelos/as autores/as no que se refere às relações raciais e formação de professoras e professores, metodologias.

A partir disso, Coelho usou para balizar o trabalho os conceitos de Bourdieu (1998, 1999, 2003). E, para sistematizar os dados, a autora utilizou a análise de conteúdo de Bardin (2008). Coelho (2018) definiu, como corpus documental, 52 artigos produzidos em periódicos qualificados em A1 e B6 em 2015, e disponíveis na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), publicados entre 2003 a 2014. Com relação à pós-graduação, ainda analisou 8 teses e 22 dissertações disponíveis nos bancos de teses e dissertações da CAPES, foram investigados sobre formação de professoras e professores e relações raciais.

Coelho (2018) usou como estratégia o perfil de 99 pesquisadoras e pesquisadores, e elementos para a obtenção de informação da literatura especializada, relacionada à temática de formação de professoras e professores e relações étnico-raciais, nos artigos, teses e dissertações. Essa estratégia possibilitou a aproximação no que diz respeito ao cenário na qual se efetivou a produção sobre o tema. Segundo a autora, no que se refere ao gênero, constatou-se que é majoritariamente feminina a literatura especializada, tanto na produção de artigos, como em teses e dissertações.



Outro ponto que a autora aborda neste capítulo é sobre a temporalidade, regiões e sujeitos por transitam a produção de artigos, teses e dissertações; constatou-se no levantamento das produções que, nos artigos, a maior incidência de publicações com as discussões sobre formação de professoras e professores e as relações étnico-raciais ocorreram no ano de 2013. Conforme Coelho (2018) aponta, essa incidência se deve pela proximidade dos 10 anos da promulgação da Lei 10.639/2003. Constatou-se também que as produções de artigos, teses e dissertações com a temática foram aumentando sucessivamente até 2014.

Dentre os artigos levantados nos anos de 2009 e 2010, 12% das publicações; no ano de 2011, esse percentual foi ampliado para 16% das publicações; em 2012, amplia novamente para 17% das publicações. Em 2014, 12% das publicações nos periódicos qualificados contemplam a temática racial a partir do enfoque na formação de professoras e professores. (COELHO, 2018, p. 58)

De acordo com autora, entre 2003 e 2005, constatou-se a ausência de publicações nos periódicos, dentre os artigos levantados, porém no ano de 2006 houve um aumento de 2%, substituindo gradativamente essa ausência, em 2007 elevou-se para 4%, tendo uma nova elevação de 6% em 2008, como aponta Coelho (2018).

Quanto às regiões representadas, Coelho (2018, p. 59) descreve que “a maior incidência se deu na região sudeste com 46% de pesquisadoras e pesquisadores, seguido pela região sul com 19%, centro-oeste 12 %, nordeste 13% e a região norte com 8% de pesquisadoras e pesquisadores, e ainda 2% de com autoria de outro país”.

Os sujeitos presentes nos artigos pesquisados por Coelho (2018), focam em conjunto professor e aluno, pois, segundo a autora, essa junção é advinda das particularidades dos artigos que tratam da formação continuada, os professores vivenciam essa situação. Sendo que após os levantamentos, observou-se que 25 % dos artigos produzidos abordam estudantes da Educação Básica ou Ensino Superior e 22% dos artigos incidem na análise sobre a professora e professor.

Com relação a teses e dissertações defendidas, Coelho (2018) aponta que 53% dos trabalhos defendidos se deram na Instituições de ensino Superior na região sudeste, 17% de trabalhos que foram produzidos foi na região sul, contando com 20% de trabalhos produzidos está a região nordeste, centro-oeste com 10%. Nas instituições de Ensino Superior da região norte, no período de 2003 a 2014, aponta ausência de produções que contemplem a formação de professores e relações raciais, conforme a autora explicita em seu texto. Outra observação que a autora faz sobre a temporalidade, é de que, no ano de 2011, houve uma maior incidência de discussões nas produções sobre formação de professoras e professores e relações étnico-raciais e, nos anos seguintes, com movimentações menos expressivas.

Coelho (2018), ressalta que nos anos iniciais da implementação da Lei 10.639/2003, houve ausência de pesquisas que contemplassem a temática, porém ocorreu uma defesa de tese e uma de dissertação. No ano de 2005, aponta que as discussões já estavam sendo geradas no meio acadêmico, mesmo antes da instituição da Lei. Segundo Paula e Guimarães (2014, p. 445), “a lei Federal 10.639/2003 tornou-se um marco periodizador político, legal e histórico”, pois ainda de acordo com os autores antes da implementação da Lei, a formação continuada via-se como um paliativo para resolver os problemas de ensino e aprendizagem na educação.

A partir da implementação, a formação torna-se primordial para a efetivação da aplicabilidade e obrigatoriedade do estudo da história e da Cultura Africana e Afro-brasileira.

Entre artigos, teses e dissertações pesquisadas por Coelho, se identifica uma grande e significativa movimentação na produção de trabalhos sobre formação de professores e relações raciais. Segundo a autora (COELHO, 2018, p. 73), “isso se deve por conta da promulgação da Lei 10.639/2003, que promove revisões em relação à formação de professores em concordância com a temática étnico-racial”.

Selecionei alguns trabalhos que discutem a formação de professoras e professores e as relações étnico-raciais, pudemos perceber que a incidência de discussões relacionados por intermédio da ampliação de investimentos das agências de fomento à pesquisa e ampliação das linhas nos programas de pós-graduação, mas, sobretudo, na investigação de pesquisa daqueles que ali se encontram. Assim, os impactos de tal proposta, por alguns autores, informada pela interculturalidade, presencial ou em EaD, favorecerá a desconstrução de estereótipos historicamente construídos. (COELHO, 2018, p. 90-91)

Conforme as reflexões feitas por Coelho (2018) com relação à formação de professores, descrevo aqui a minha visão sobre os processos formativos docentes. Desde meu ponto de vista e vivências, de 2015 para 2021 muitas coisas têm mudado. Por exemplo, vejo uma crescente transformação nos cursos de formação continuada, pois professoras e professores estão constantemente à procura de formação qualificada, seja nos cursos de especialização, formação continuada ou cursos rápidos. Temos profissionais qualificados nas escolas que estão tendo acesso à Lei e também, professores formadores comprometidos para ministrar cursos de qualidade e bem fundamentados na implementação dessas políticas.

Durante o período do mestrado, participei de cursos com bases teóricas muito bem estruturadas e consistentes. Os cursos de formação que abordam a implementação das Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008) e as relações étnico-raciais estão cada vez mais presentes em nossa realidade atualmente, diversas instituições disponibilizam cursos de Formação de Professores. Consequentemente, esse processo possibilita a produção de artigos, dissertações e teses, pois esses cursos com uma base sólida e fundamentada com

professoras/es pesquisadoras/es da temática, proporcionam aos pesquisadores/as iniciantes uma boa fundamentação teórica para o desenvolvimento de suas pesquisas.

Como exemplo, participei de duas formações no período de 2021 e 2022, uma com o título “Formação Continuada de Professores da Rede de Ensino sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira –UFAC”, com carga horária de 80 horas de 1º de junho a 31 de dezembro de 2021 e a outro com o título “Racismo e Antirracismo no Ensino de Línguas” no período de 5 de março de 2022 a 25 de junho de 2022, coordenado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígenas-NEABI da Universidade Federal do Acre- UFAC. Os dois cursos abordaram as Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008), as discussões e reflexões foram essenciais para a construção de nossas práticas pedagógicas, tivemos a oportunidade de trocar experiências com professoras e professores de todas as regiões do Brasil.

No contexto da UEPG especificamente, temos o NUREGS<sup>3</sup> criado em 2010, com o intento de auxiliar a comunidade acadêmica, ou seja, professoras, professores e estudantes em sua formação, promovendo uma “educação democrática, antirracista e igualitária dentro das instituições de ensino, fomentando os debates sobre as relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade” (OLIVEIRA; JOVINO, 2021, p. 02). O NUREGS tem como objetivo a integração de estudantes, professoras e professores e a comunidade, possibilitando acesso a publicações, cursos, palestras e eventos. E com essa intenção, o NUREGS, prestes a completar doze anos de sua criação, vem a cada ano trazendo para dentro e fora da instituição, valiosas contribuições com as discussões e reflexões no que se refere à educação das relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade.

A atuação do NUREGS no ensino é constante e efetiva, atuação essa que se dá por meio de cursos, projetos desenvolvidos pelas/os pesquisadoras e pesquisadores comprometidas/os com uma educação que prioriza a temática, e assim promovendo e auxiliando na construção de uma educação democrática e igualitária.

## 1.5 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Outro capítulo importante do livro é o que se refere à educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares. As pesquisadoras pontuam os objetivos da educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, citando os parágrafos 1º e 2º artigo 2º da resolução CNE/CP 1/2004 (BRASIL, 2004).

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. § 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (BRASIL, 2004, p.01)

A pesquisa realizada registra tudo o que se refere à educação étnico-racial nas instituições de ensino, apresenta que o avanço mais expressivo observado pelas pesquisadoras foi o reconhecimento de manifestações de racismo, por meio de discriminações, preconceitos na vida dos estudantes, professores, negros ou não negros nas instituições educacionais, situações criadas pelas manifestações discriminatórias, seja no ambiente escolar ou universitário.

Para a realização da pesquisa, foram analisadas 38 artigos, 7 teses e 51 dissertações, produzidas no período de 2004 a 2014. Silva; Regis e Miranda (2018, p. 108) diz que “no tocante à educação étnico-racial que, em sua maioria registram resultados e experiências de educação nas instituições de ensino, assim como considerações, avaliações, reflexões e sugestões”. Para fazer as análises dos artigos, teses e dissertações a autora explicitou os significados de racismo, etnocentrismo e outras discriminações.

Nas teses e dissertações, a autora menciona que nas 58 dissertações e teses orientadas por 40 professoras/es doutoras/es, as mulheres se mostraram mais interessadas que os homens, em pesquisar as questões referentes à educação das relações étnico-raciais nas instituições de ensino. Outro ponto mencionado nesta pesquisa se deve à crescente produção nos anos de 2008 a 2014; o maior número de produções relacionadas à temática da educação das relações étnico-raciais nas instituições de ensino se deu no período de 2010 a 2013.

Com relação às produções por região, verificou-se 28,47% na região sudeste, 17,29% no centro-oeste e na região nordeste 12,20%, e nas regiões norte e sul, 1,2% de produção em cada região. Em seguida, as pesquisadoras apontam o conteúdo, ou seja, as temáticas constantes nas pesquisas analisadas, que dizem respeito a:

Perpetuação do racismo em ambientes escolares; preconceito racial (ALGARVE, 2006; SOUZA, 2006; CONSTANTINO, 2007; DEMARSO, 2007; KABEYA, 2007; FOSTER, 2009; COSTA, 2010; MACHADO, 2010; BOUÇAS, 2011; GOMES, 2012; BONILHA, 2014).  
Relações étnico-raciais entre alunos e professores, alunos (RAMOS, 2003; CHAGAS NETO, 2004; ALEXANDRE, 2006; PAULINO, 2008;

ZANDONA, 2008; MOURA, 2009; OLIVEIRA, 2009; CALADO, 2010; CRUZ, 2010; SANTOS, 2010; MACHADO, 2011; ABREU, 2012; NEVES, 2012; RODRIGUES, 2013; BATISTA, 2014; CONCEIÇÃO, 2014; CRUZ, 2014; SANTIAGO, 2014).

Desempenho escolar e trajetórias escolares (SANTANA, 2005; JESUS, 2006; SILVEIRA, 2008; SOUZA, 2008; MONTEIRO, 2013; TRINIDAD, 2013).

Preconceito racial e identidade (SILVA, 2003; SILVA, 2004; FIRMO, 2006; RODRIGUES, 2007; MACÊDO, 2011; SILVA, 2011; SANTOS, 2012; TELES, 2012; ALEXANDRE, 2013; SANTOS, 2013).

Implantação *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana*<sup>55</sup> O Pedagogia antirracista (GONÇALVES, 2010; ALVES, 2013).

Significado de ser branco (ALVES, 2008). Propostas para os *Estudos Afro-Brasileiros* (ALMEIDA, 2009). Instituição de Ensino Superior para inclusão da População Negra – entre objetivos declarados e objetivos atingidos (SOUZA, 2013). (SILVA; REGIS; MIRANDA, 2018, p. 113-114)

A autora aponta que uma grande parte dos estudos aborda o racismo nas instituições de ensino, observou-se em várias pesquisas situações geradoras de racismo, assim como expressões depreciativas para se referir às pessoas negras, rotulando-as como inferiores, perigosas. Silva; Regis e Miranda (2018, p. 114), menciona Souza (2003) que usou o termo “cotidianamente preconceituosa”, “para expressar as formas de discriminação expressas por xingamentos constantes às pessoas negras e a desvalorização das capacidades de aprendizagem das mesmas”. As pesquisas revelam que alunos e alunas negros e negras são vítimas de discriminação, estereotipados, e, por muitas vezes, excluídos.

A autora menciona e descreve as várias formas de discriminação presentes nas escolas:

- Práticas discriminatórias diárias na escola;
- Alunos com preferência por colegas de pele mais clara;
- Atitudes e comportamentos discriminatórios, sendo banalizados;
- Situações cotidianas influenciadoras para a formação e na formação da identidade de alunos e alunas negras;
- Observaram-se práticas de racismo incorporadas na rotina e nas interações;
- A escola e os gestores, muitas vezes, reproduzem práticas racistas, ou se omitem em relação ao racismo e contribuem para a exclusão da criança negra;
- A ação mais comumente utilizada para combater o racismo nas escolas é o “silenciamento”, por parte dos professores, equipe pedagógica e direção das escolas;
- Mecanismos de exclusão do aluno negro perpassam do sistema de ensino às relações interpessoais na escola. (SILVA, 2018, p. 114-115)

Outra questão observada na análise feita pelas pesquisadoras e pesquisadores é sobre os discursos dos estudantes brancos carregados de atitudes e comportamentos racistas. Nos trabalhos pesquisados, que não são poucos, as pesquisadoras e os pesquisadores observaram que essas situações são recorrentes, e a atitude tomada pela escola em auxílio ao estudante é

recomendá-lo fingir a não perceber a violência, silenciando e sufocando sua voz. Outro ponto observado pelas pesquisadoras é que, em 38 artigos analisados, somente 11 mencionam ou se amparam das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, e com relação ao Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004) e a Resolução CNE/CP 1/2004 (BRASIL, 2004), somente 3 artigos fazem referência aos documentos.

Cabe ressaltar aqui que, como mencionado anteriormente, as pesquisas foram realizadas até 2014. Ou seja, até o presente momento, uma enorme produção já foi e está sendo realizada sobre a temática da educação das relações étnico raciais, e quiçá seja um tema inesgotável, as discussões e reflexões sobre o tema são urgentes e necessárias.

Nos cursos nos quais participei entre os anos de 2020 e 2021, percebi a grande incidência de discussões e reflexões no que se refere às relações étnico-raciais e as Leis 10.639/2003 (BRASIL 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008), percebo também, que há uma preocupação por parte da comunidade acadêmica, em propagar essas discussões. O que possibilitou que eu participasse de cursos, eventos, seminários e palestras com a temática, foi estarmos em um momento de excepcionalidade devido à pandemia do COVID 19, pois esses eventos foram todos online, transmitidos pelos canais de mídias sociais. A maioria dos cursos de formação dos quais participei, tinham como temática as Relações étnico-raciais e as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Vou listar aqui alguns eventos específicos, que me auxiliaram na construção desse texto:

Quadro 1- Eventos e cursos

(continua)

Palestra Relações Étnico-raciais e infância: diálogos e perspectivas para a educação infantil UNB, com a Prof. <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Ione da Silva Jovino.
Curso de extensão EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O ANTIRRACISMO COMO PAUTA, pela UNB
Evento Linguagem, Educação e Racismo pela-UFRA-Tomé-Açu
Ciclo Literatura e (In) visibilidades em Debate- “Letramento Racial Crítico e Educação das Relações Étnico-Raciais” UFRA-
Curso Raça e Racismo-“Para entender raça e racismo: um raio-X do Brasil”-Escola Castro Alves
VI SEFIR- Semana em favor da Igualdade Racial-NEAB
Formação Continuada de Professores da Rede de Ensino sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira –UFAC- 80 horas
Evento- Educação antirracista: reflexões sobre as conquistas e os desafios para a efetivação da Lei 10.639/03
"Necro política e as Crianças Negras (volume X): com a Profa. Dra. Ione de Silva Jovino”

Quadro 1- Eventos e cursos

(conclusão)

LAROYE-Grupo de Pesquisa sobre Culturas Infantis e Pedagogias Descolonizadora Cursista no Curso Políticas de Ação Afirmativa, Racismo e Heteroidentificação – UNIFESSPA
I Jornada Nacional Virtual de Educação Quilombola
Evento A Urgência da Educação para as Relações Étnico Raciais
Evento - “Ensino Remoto (ERE) e o perfil do alunado: Mapeando vulnerabilidades”
Práticas Educativas para as Relações Étnico Raciais – realizada pelos arteiros – assessoria educacional-
"O Letramento Racial Crítico na Formação de Professoras/es de Línguas" Palestrante: Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG) Moderador: Thiago da Silva Santos (UNIPAMPA) Programa Conversas Da Hora, organizado pelo Prof. Dr. Dermeval da Hora/PPGL, tendo como convidada a Profa. Dra. Margarida Petter (USP), falando sobre o tema “O contato com a África e suas línguas”
Capacitações do projeto Institucional: Pérolas Negras: afro brasilidades e usos públicos da história do Neabi/Ufac
Evento – Relação Brasil E Angola: Lutas, Independência E Cultura, A Figura De Agostinho Neto.
“Dança, raça e educação: práticas pedagógicas afro referenciadas como geradoras de novas dinâmicas na formação docente para uma luta antirracista”, apresentada pela profa. Thalita de Cássia Reis Teodoro, no Ciclo de Encontros Temáticos do ANIME – Grupo de Pesquisas e Estudos Africanidades, Imaginário e Educação
IV COPENE-Sudeste: Unifesp-Educação e as crianças negras: Prof. <sup>a</sup> Nilma Lino Gomes e Prof. <sup>a</sup> Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
1º Encontro dos Núcleos de estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do IFPR-Palestra de Abertura: Ações Afirmativa como Estratégias antirracistas-
Aula Inaugural PPGAS/UFG: "Antropologia, Colonização e Colonialismo-Kabengele Munanga,
II Seminário Para A Educação Das Relações Étnico-Raciais-Ouvinte
Práticas de resistências no paraná: experiências de luta das comunidades negra, quilombola e indígena
I Seminário de Estudos de Religiões Afro amazônicas da UFRA
Cursista no curso Introdução aos Estudos de África – Módulo II pela USP-16
Grupo de estudos e pesquisas em políticas educacionais e formação de professores

Fonte: elaborado pela autora, 2022

Entre todos os cursos em que participei, preciso dar destaques a esses cursos: Introdução aos Estudos de África, Formação Continuada de Professores da Rede de Ensino sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, Racismo no Ensino de Línguas, por conta de que pude estar em contato com pesquisadores de lugares diversos e com discussões e reflexões

importantes para a construção da minha pesquisa. Sendo que, nesses cursos em que participei, refleti e pude observar que as questões que envolvem as práticas desenvolvidas por professoras e professores em sala de aula com as relações étnico-raciais estão sendo aplicadas de uma maneira bastante intensa, pois os profissionais estão preocupados e interessados pelo tema.

## 1.6 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003

Aqui apresento o capítulo do livro “Educação das Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte” (BRASIL, 2018), que descreve sobre a importância da implementação da Lei 10.639/2003. No levantamento das pesquisas, foram encontrados 65 artigos publicados em revistas da área da educação qualis A1 a B5, 49 teses e dissertações. Dias (2018), constatou pelas análises que a produção em nível de mestrado é maior, indicando que as pesquisas sobre a implementação da Lei são realizadas por pesquisadoras e pesquisadores iniciantes, o que de acordo com a autora (2018) implica para a qualidade da produção. Pois, Dias afirma que,

O processo de pesquisa é um contínuo no qual as condições para análises densas e aprofundadas requer experiências diversas e continuadas com os processos próprios da pesquisa acadêmica, ou seja, quanto mais tempo de experiência em pesquisa mais possibilidade de obter análises qualificadas. Se temos um público iniciante discutindo o tema, podemos inferir que a produção requer ainda uma certa longevidade entre as pesquisadoras e os pesquisadores para que possamos extrair dela conteúdos mais contundentes. (DIAS, 2018, p. 152)

Considerando esse fato, Dias (2018, p. 152) aponta que “ao nos debruçarmos sobre os anos de produção, essa fase embrionária do tema pode ser facilmente constatada”. Ainda pensando na temporalidade, apesar da busca pelas pesquisas terem sido de 2003, somente em 2007, aparecem algumas produções, sendo que entre os anos de 2009 a 2012 houve uma grande produção de trabalhos. As autoras e os autores não sabem explicar quais foram os motivos para se ter quase o dobro da média da produção no período de 2010 a 2012. Em concordância com Coelho (2018), autoras e autores levantam a hipótese de que, devido aos dez anos da implementação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), se deu essa incidência de produções.

No entanto, levantamos a hipótese de que os dez anos após a aprovação da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação pela Lei 10.639/2003 pode ter provocado uma demanda de avaliação, deste fato, gerando uma série de pesquisas com tendo está como tema principal. (DIAS, 2018, p. 153)

Conforme o que as autoras e autores mencionam nessa análise, são poucas as universidades em que há mais de dois trabalhos, no que pressupõe dois motivos de acordo com o que mencionam, uma que, mesmo com o fortalecimento do NEABs, ainda não havia um



aprofundamento nos programas de pós-graduação no que se refere às EREER, o outro motivo seria que a Lei como campo de investigação, não teria interesse por parte de pesquisadoras e pesquisadores. Convém deixar claro que essas análises se deram no período de 2003 a 2014.

Quanto à região em que as produções sobre a Lei 10.639/2003 tiveram maior concentração, foi a sudeste com 48% de produções. Como explicação desse fato, segundo autoras e autores, é de que os programas mais antigos e consolidados se encontram nessa região, na região nordeste 24%, região sul e centro-oeste 14% em cada região e na região norte 0%.

Em relação ao gênero, a maioria das produções foram feitas por mulheres, autoras e autores acreditam que isso se deve ao fato de os levantamentos estarem sendo feitos na área da Educação. Nos artigos, teses e dissertações analisados neste trabalho, foram categorizados e subcategorizados: como a aproximação abrangente, aproximação metodológica e aproximação política, de acordo com Dias (2018).

Nas análises feitas pelas autoras e autores dessa pesquisa, observou-se nos textos analisados, no que se refere à implementação das Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008), a ausência de cursos de Formação de professoras e professores adequada, isso representa a dificuldade dos profissionais de educação no desenvolvimento de suas práticas em sala de aula. Outro fator observado foi a falta de compromisso do ensino superior com a formação de professores, pois a temática é pouco abordada nos cursos.

Outro ponto relevante analisado é sobre experiências pedagógicas concentradas no ensino fundamental, sendo que as outras modalidades de ensino quase não aparecem, o que significa ausências de pesquisas mais profundas sobre a implementação da Lei. Muitos trabalhos abrangeram os processos históricos e formulação da Lei, e os Movimentos Negros. As análises pontuam que as pesquisas focam em apenas uma abordagem, e que são poucas pesquisas que abrangem o sistema como um todo.

A partir dessas pesquisas sobre a implementação da Lei 10.639/2003 nos artigos analisados entre 2003 a 2014, e a produção do livro “Educação das Relações Étnico-Raciais- o Estado da Arte de 2018”, faço a seguinte reflexão, temos um período de sete anos, houve grandes movimentações no meio acadêmicos relacionados ao ensino das Relações Étnico-Raciais e as implementações das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Refletindo sobre a minha vivência pessoal, como participante de eventos cursos e palestras relacionados à temática, pude constatar a evolução nas reflexões com o tema. Nos cursos, os organizadores têm a preocupação de convidar pesquisadores e pesquisadoras que estejam comprometidos com a temática das relações étnico-raciais e com a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na

## Educação Básica.

Por exemplo, numa rápida busca no blog NUREGS-UEPG, encontramos ações voltadas à aplicação das Leis e ao ensino de Línguas e literaturas, que foram desenvolvidas e organizadas pelos participantes do NUREGS, desde a sua criação. Cito aqui alguns desses eventos:

Quadro 2- Projetos e eventos do Nuregs

Projetos	Coordenadora	Ano
“Voz Ativa”: Juventude, Cidadania e Práticas Culturais na Comunidade Sutil	Profa. Dra. Ione da Silva Jovino	2013-2014
Equidade na Pós-Graduação	Profa. Dra. Ione da Silva Jovino, Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira e Profa. Dra. Édina Schimanski, Prof. José Roberto Vasconcelos Galdino, Profa. Dra. Marly Catarina Soares, Profa. Dra. Clóris Porto Torquato, Profa. Dra. Pascoalina Bailon Saleh	2012-2014
Discurso e Relações Raciais	Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva (UFPR); Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG), Profa. Dra. Ione da Silva Jovino (UEPG), Profa. Dra. Nilma Lino Gomes (UFMG), Profa. Dra. Aracy Alves Martins(UFMG)	2014-2016
Livro: Um olhar interdisciplinar acerca de identidades sociais de raça, de gênero e sexualidade	Organização-Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, Profa. Dra. Ione da Silva Jovino, Profa. Dra. Pascoalina Bailon Saleh	2014

Quadro 3- Cursos do Nuregs

CURSOS	MINISTRANTES	ANO
Formação de Professores: Diversidade Étnico-Racial e Gênero	Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira e Profa. Dra. Édina Schimanski,	2011
Formando Profissionais para uma Educação para a Diferença	Coordenador- Prof. Dr. André Luiz Sena Marino Prof/Profas. Dras. Édina Schimanski, Ione da Silva Jovino, Aparecida de Jesus Ferreira, e Prof. José Roberto Vasconcelos Galdino	2011
Formação de Professores e Relações Raciais	Profa. Dra. Ione da Silva Jovino Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira	2012
Formação de Professores e Relações Raciais	Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira	2013
Formação de Materiais Didáticos e Identidades Sociais de Raça e Gênero	Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira	2013

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 4- Minicursos Nuregs

MINICURSO	MINISTRANTE	ANO
Racismo e suas repercussões por meio de várias linguagens	Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira	2011 e 2012
Literatura Infante juvenil e Personagens Negros: História e Histórias	Profa. Dra. Ione da Silva Jovino	2011 e 2012
A obra Quarto de despejo de Carolina Maria de Jesus: raça e gênero	Profa. Dra. Marly Catarina Soares	2011
Literatura e gênero	Profa. Dra. Marly Catarina Soares	2012
Culturas Africanas na escola	Profa. Dra. Clóris porto Torquato	2012
Comunidades Quilombolas no Paraná	Prof. Ms. José Roberto Vasconcelos Galdino	2011 e 2012
Representações de Gênero na publicidade	Profa. Dra. Pascoalina Bailon Saleh	2012
Representações de negras e negros em livros didáticos	Profa. Mt. Mábia Camargo, Profa. Mt. Simone Carvalho do Prado	2011

Fonte: elaborado pela autora.

No ano de 2021 e primeiro semestre de 2022, as atividades e eventos em que o NUREGS participou foram todos transmitidos por meio das mídias sociais. Foram quase dois anos de apresentações virtuais, porém com produções ricas e profícuas, com intensas discussões compartilhadas com instituições e outros Núcleos.

Destaco aqui que, apesar de vivenciarmos um momento totalmente atípico e diverso durante um período de dois anos, foi um período positivo no que toca às discussões e reflexões das relações étnico-raciais no ensino, se pode estar em contato com estudiosos e pesquisadores de todas as regiões do país, enaltecendo as discussões na implementação da aplicabilidade das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na educação. Compartilho o grande interesse por parte dos educadores em estarem presentes em eventos, cursos realizados pelos Núcleos de Relações Étnico-Raciais das Universidades de todo território nacional, demonstrando com isso que muitas coisas estão sendo feitas, com promessas de que há muito a ser feito ainda. Portanto, é visível o crescente aumento das discussões acerca da implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, no período de 2015 para 2021, principalmente quando fazemos buscas em periódicos, revistas, nos Bancos de Dados de Teses e Dissertações, observa-se que, cada vez mais, pesquisadoras e pesquisadores estão interessados e comprometidos com as discussões.

E por conta do crescente aumento com as discussões referentes à temática, realizei uma busca no Banco de Dados de Teses e Dissertações, no período que compreende de 2015 a 2021, com as palavras chaves “Relações étnico-raciais no ensino de Línguas”, “História Afro Brasileira e Africana”, “Lei 10.639/2003”, “Lei 11.645/2008”, “Leis 10.639/2003 e 11.645/2008”. As áreas com maior produção sobre essas temáticas foram:

Educação, História e Linguagem. Quanto ao tema, as discussões estão voltadas com maior incidência para a Lei 10.639/2003, com 141 nas produções de dissertações, entre os anos de 2015 a 2021, sendo que as teses contaram somente com 23 produções neste mesmo período. O segundo lugar nas produções fica com a temática de História Afro-brasileira e Africana e Indígena, com 44 dissertações e 18 teses no período de 2015 a 2021.

Quadro 5- Teses e Dissertações da Lei 10.639/2003

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES
2015	20	5
2016	26	6
2017	34	3
2018	22	5
2019	19	2
2020	14	0
2021	6	2

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 6- Teses e Dissertações da Lei 11.645/2008

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES
2015	3	0
2016	9	0
2017	6	0
2018	5	1
2019	5	1
2020	8	1
2021	2	1

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 7- Teses e Dissertações das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 de 2015 a 2021

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES
2015	0	0
2016	0	0
2017	2	0
2018	0	2
2019	0	1
2020	2	0
2021	1	0

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 8- Teses e Dissertações sobre as Relações étnico-raciais no ensino de Línguas

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES
2015	6	0
2016	3	1
2017	2	0
2018	2	1
2019	4	0
2020	1	0
2021	4	0

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 9- Teses Dissertações sobre História Afro-brasileira e Africana e Indígena

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES
2015	7	3
2016	4	3
2017	8	2
2018	6	4
2019	6	3
2020	6	1
2021	7	2

Fonte: elaborado pela autora.

A importância dessas discussões referentes à implementação das Leis é primordial para que tenhamos uma esperança de que o povo negro e indígena seja valorizado como povos presentes na construção do nosso país, que suas culturas e histórias sejam respeitadas e contadas como deve ser, com todas as suas honras e glória, de um povo forte e resistente.

Destaco aqui a importância da criação do NUREGS na UEPG e as discussões no ensino com as relações étnico-raciais, o Núcleo está presente e atuante no que toca à temática, atuando como transmissor de conhecimentos e levando esses saberes além dos espaços da universidade. Com comprometimento, os/as integrantes são incansáveis na busca por propostas de atividades e projetos para as discussões no que se refere às Relações Étnico-Raciais na Educação Básica.

## **CAPÍTULO 2. O PROFESSOR DE LÍNGUAS E SEU PAPEL COMO EDUCADOR NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003**

Neste capítulo, apresento algumas reflexões sobre o papel do professor de línguas como educador, no que se refere à implementação da 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e as relações étnico-raciais. As discussões que pesquisadoras e pesquisadores têm abordado em suas reflexões com a formação e prática de professoras e professores de línguas. De acordo com Ferreira (2015, p. 136), “os cursos de formação de professores de línguas podem colaborar para que os futuros (as) professores e professoras tenham uma formação que inclua o discurso das diferenças de forma reflexiva, crítica e sem exclusão”. Nessa perspectiva, percebemos a necessidade e importância dos cursos de formação de professores pautados nas reflexões das relações étnico-raciais.

O papel do professor de línguas como educador se faz importante para que o mesmo conduza de forma apropriada e eficaz as questões de identidade racial e combate ao racismo em sala de aula, pois esse tema por vezes fica camuflado. Isso pode ocorrer pela falta de interesse por parte da escola, que não vê relevância nas reflexões sobre identidade racial e racismo, ou pelo despreparo do profissional em abordar um tema considerado, por muitos, complexo para ser discutido em sala de aula. Porém, o aluno deve ser colocado frente a essas discussões, para que ele faça suas próprias considerações sobre sua identidade de raça, e também para que os mesmos possam explorar as questões sobre as práticas de racismo, que são enfrentados por muitos, tanto nas escolas como na sociedade. O educador pode abordar o tema de uma maneira que seus alunos compreendam que tais práticas não devam ser propagadas, pois somos todos diferentes, e essas distinções não nos tornam inferiores ao outro, mas sim seres distintos e únicos, porém são essas diferenças que trazem conflitos, discriminações e preconceitos, por conta de que as pessoas não toleram conviver com o que é diferente. E essas diferenças estão presentes nas salas de aulas, há uma grande diversidade de pessoas, e é nesses espaços que são gerados os conflitos.

Para o professor ser capaz de enfrentar esses conflitos, deve haver uma preparação, ou seja, uma formação para que ele possa estar apto a enfrentar de modo efetivo tal situação. Embora essas formações devam ser ofertadas pelas Secretarias de Educação Estaduais ou Municipais, em muitas regiões os cursos de formação de professores ficam a cargo das Equipes Multidisciplinares, que muitas vezes não dão conta da demanda. Aqui no Estado do Paraná a formação de Professores/as está pautada nas metodologias ativas e tecnológicas, distanciando a prática docente das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Ferreira (2016) percebeu que o curso de formação de professores (as) com temática racial visa o aprimoramento da prática pedagógica do profissional, oportunizando meios de dialogar com teorias recentes como: letramento, multiletramentos, teoria racial crítica, contribuindo assim para o aperfeiçoamento de sua prática em sala de aula. Entende-se então, que cabe ao professor ser o intermediário que levará aos alunos questões para serem discutidas e refletidas, permitindo assim que os mesmos façam suas considerações em como eles se percebem com relação a sua identidade de raça, e também como sujeitos integrantes da sociedade. A escola é o local em que se percebem situações que podem levar tanto às práticas de racismo, como à desconstrução dessas práticas racistas. Então cabe à escola proporcionar aos profissionais meios de serem portadores de práticas que desconstruam tais situações que perpetuam o racismo.

O pesquisador Woginski (2018), em sua pesquisa, faz reflexões acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras e professores de línguas. Neste trabalho, o autor apresenta um estudo que resultou em um produto educacional, ou seja, um Caderno Pedagógico para o curso de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade de Londrina. Esse material destina-se a professoras e professores da disciplina de Língua Estrangeira Moderna espanhol, com o intuito de promover discussões crítico-reflexivas no que se refere às relações raciais, junto aos estudantes do Ensino Médio tanto da rede pública como da rede privada da educação Básica.

Woginski (2018) pontua que esse material pode ser disponibilizado para alunas/os do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM). O autor aponta em sua pesquisa a urgência de se pensar no sujeito negro e indígena no contexto escolar, pois para Woginski (2018, p. 27) “foram as vivências e experiências presentes no cotidiano, a motivação para repensar as práticas pedagógicas, pelo modo de ver e pensar na perspectiva dos (as) alunos (as)”. Para o autor, a inclusão e reconhecimento da população afrodescendente e indígena é necessário e, para isso, em seu estudo, ele abordou as

relações que estabelecem as questões étnico-raciais, sendo a relação entre as legislações subjacentes, o Letramento Crítico como consciência crítica da linguagem (agir, pensar, ler e produzir criticamente), seguindo o Letramento Racial Crítico na perspectiva da Teoria Racial Crítica, logo após os gêneros textuais como práticas sociais, seguidamente entre a formação de professoras e professores na organização para a ação no/do contexto escolar e finalizando entre as Práticas Pedagógicas no sentido de sistematizar o processo de aprendizagem. (WOGINSKI, 2018, p. 28)

O autor descreve que, devido à promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que instituem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no

Currículo Escolar, se fez necessário pensar e repensar a ação de escrever e reescrever a proposta Pedagógica Curricular, assim como Plano de Trabalho Docente.

Woginski (2018), ainda, pontua a importância da formação inicial e continuada dos professores no que se refere à construção dos documentos norteadores de ensino. Outro ponto importante da formação é quanto ao ensino das relações étnico-raciais, pois de acordo com o autor, professoras e professores devem atuar ativamente nas mudanças no contexto escolar. Conforme nosso entendimento, os profissionais da educação são como fios condutores, que levam conhecimentos e reflexões aos sujeitos, tornando-os sujeitos críticos e reflexivos.

O Caderno Pedagógico, elaborado por Woginski (2018), tem como proposta se encaixar na Formação Continuada, pois como o autor afirma, é uma ferramenta que exige pesquisa, atualização e compreensão, sendo assim o autor explica:

Entendemos que há necessidade da organização de Oficinas presenciais de caráter teórico-prático para a apresentação do referido caderno (infraestrutura e justificativa dos gêneros) e orientações sobre seu uso (teorias e abordagens), antes mesmo de os(as) professores(as) colocá-los em sala de aula, capacitando-os(as) a operar com esse material didático, isto é, apenas a produção deste caderno não basta, é importante seu prévio manuseio pelos(as) professores(as), o reconhecimento de seu objetivo e, sobretudo, a sua aceitabilidade e entendimento sobre identidades raciais no contexto de educação. (WOGINSKI, 2018, p. 40)

Além disso, ao propor o Caderno Pedagógico Woginski (2018, p. 43) explica que “perpassa pelas perspectivas metodológicas do LRC e do ISD<sup>3</sup>, cuja finalidade é a promoção de reflexões sobre aspectos identitários no sentido de resistência frente às práticas racistas e discriminatórias, historicamente habituais e culturais na sociedade”. O autor descreve que, a partir desses posicionamentos e questionamentos frente a posições, discursos e ideologias implícitas à hegemonia étnico-racial, entende que a LEM- Espanhol e as outras Línguas Estrangeiras “são responsáveis por explorar temáticas que oportunizem o diálogo crítico-reflexivo visando a visibilidade, valorização e igualdade étnico-racial” (WOGINSKI, 2018, p. 55).

As pesquisadoras Couto e Fraga (2018) coadunam com as reflexões de Woginski (2018), no que se refere à responsabilidade das LEM em oportunizar diálogos críticos – reflexivos, dando visibilidade e valorizando a igualdade étnico-racial.

Em 2017, as professoras Lígia Paula Couto e Letícia Fraga coordenaram o projeto PiBid Espanhol/Português da UEPG. De acordo com as autoras, o projeto “se dedica ao trabalho com

---

<sup>3</sup> LRC- Letramento Racial Crítico.

ISD- Interacionismo Sociodiscursivo.



as culturas de origem africana e afro-brasileira no ensino de língua espanhola e portuguesa desde 2011” (COUTO; FRAGA, 2018, p. 87). Em 2017, teve início um processo formativo de alunos bolsistas, voltado para o trabalho no ensino de línguas para as questões indígenas. A base teórica usada para balizar as discussões e práticas foi a Lei 11.645/2008. Segundo as autoras, a lei indica ainda que os aspectos históricos e culturais referentes aos dois grupos étnicos devem ser trabalhados, mostrando a relação desses grupos na formação do povo brasileiro, as lutas e conquistas em todas as áreas para a história do Brasil.

Os questionamentos de Couto e Fraga (2018) se voltaram para a contribuição que a disciplina de Língua Espanhola poderia dar para a implementação da Lei 11.645/2008. Couto e Fraga (2018), como estudiosas da linguagem, apoiam a perspectiva de que língua e cultura não se separam, e como consequência, segundo elas, o ensino de línguas pressupõe tratar dos aspectos culturais. Dessa forma, as autoras (COUTO; FRAGA, 2018, p. 92) propõem “no projeto um fazer descolonial na implementação da Lei 11.645/2008”.

Este fazer descolonial só é possível se considerarmos as diversas culturas dos inúmeros povos indígenas que ocupam os territórios da América Latina nas aulas de Língua Espanhola em escolas públicas da região de Ponta Grossa, tanto no EF II quanto no EM. Isso significa não somente levar essas culturas para a sala de aula, mas superar paradigmas dominantes para, por meio de nossas práticas docentes, permitir nossos (as) alunos (as) construírem um pensamento outro. (COUTO; FRAGA, 2018, p. 92)

Quando as autoras afirmam que esse fazer descolonial pode direcionar um pensamento outro, a partir da Lei 11.645/2008, elas confirmam que os conteúdos previstos na Lei, serão pensados como um confronto e, para tal, se necessita um processo de formação, tanto de professores, como dos bolsistas do projeto PIBID, estabelecendo novos eixos que orientem as práticas em sala de aula.

A metodologia usada pelas autoras no projeto foram leitura e discussões da obra “Trece poetas del mundo azteca” (2006), cada bolsista ficou responsável pela leitura de cada um dos poemas. Nas reuniões do projeto, durante o primeiro semestre de 2017, foram realizadas as discussões do material. Couto e Fraga (2018) envolveram os bolsistas na participação do evento promovido pelo programa de extensão Laboratório de Estudos do Texto (LET) da UEPG, “O sujeito acadêmico na universidade do século XXI”, com o palestrante professor e filósofo argentino Manuel Fontenla, o palestrante além de proferir duas palestras, participou de um encontro com o grupo PIBID, abordou a temática indígena.

Ainda, nas reuniões formativas, havia estudo de textos sobre a temática e a elaboração de atividades. Após os estudos, foi proposto o trabalho com narrativas indígenas, escritas em Guarani Mbya, que segundo elas foram digitalizadas e traduzidas para o espanhol. Esse trabalho

resultou na publicação de um livro trilingue (Guarani, espanhol e português), de autoria do Sr. Nelson Florentino, a partir de coletânea de narrativas coletadas na década de 70 pelo Summer Institute of Linguistics, para elaboração de uma gramática Guarani. Conforme, afirmam as autoras, tornar o livro trilingue vai ao encontro das propostas do PIBID, possibilitando que:

- a) O livro circule em escolas indígenas Guarani; b) em escolas urbanas, em aulas de língua portuguesa e de língua espanhola, de modo que os(as) alunos(as) possam conhecer a cultura Guarani pelos textos em português e em espanhol; c) em escolas de outros países da América, como no Paraguai, em que tanto o Guarani quanto o espanhol são línguas oficiais e de ensino, bem como possui projetos de ensino de língua portuguesa. (COUTO; FRAGA, 2018, p. 95)

Couto e Fraga (2018, p. 95) apontam que “as práticas formativas se voltaram para a sensibilização dos bolsistas do projeto PIBID para as culturas dos povos indígenas na América Latina e à valorização de uma postura ética ao pesquisar os povos indígenas no campo da Educação e das Linguagens”.

Outro ponto importante abordado nessa pesquisa é sobre o material didático presente nas escolas, como aponta Ione da Silva Jovino (2013, p. 122), “sendo o livro didático um dos materiais didáticos, senão o único, que orienta as práticas pedagógicas, assim o contato com o livro e como que ele veicula é de extrema importância para a difusão e a construção de valores”. De acordo com Ione Jovino (2013), muitas pesquisas já foram realizadas relacionadas ao livro didático, referentes às questões das relações étnico-raciais nas diversas áreas de conhecimento, mas em relação ao ensino de línguas estrangeiras poucas coisas se têm visto.

Jovino (2013) aponta que, ao considerar que o livro didático estrangeiro é destinado para ser utilizado por estudantes brasileiros, deve-se verificar como as propostas das questões das relações étnico-raciais estão sendo apresentadas, pois segundo a autora, é importante que se busque a valorização e importância da cultura africana na história, de acordo com o que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. E para tanto os conselhos de educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios devem enfatizar a importância de planejamentos valorizando a participação dos afrodescendentes.

Jovino (2013, p. 138) ressalta que “o papel do profissional da educação é social, levando o estudante a atuar e refletir criticamente no meio social em que vive, e assim lhe proporcionado escolhas de reflexões sobre a transformação do meio social”. Dessa forma, o futuro profissional tem a possibilidade de refletir sobre a desconstrução de estereótipos, valorizando assim as diferentes culturas.

Relato aqui a experiência que tive em um dos cursos de Formação de Professores, em que participei no início do ano de 2022. O curso Racismo e Antirracismo no Ensino de Línguas ofertado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (NEABI UFAC), o curso foi dividido em estudos da BNCC para o Ensino Fundamental- Anos Finais e Estudos da BNCC para o Ensino Médio. A proposta do curso se voltava para a formação para a educação das relações étnico-raciais para professores (as) da área de Línguas, sendo desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas.

O curso uniu a BNCC às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 com o objetivo de fortalecer a implementação da política educacional de promoção de igualdade racial. Ao longo do curso, tivemos estudos e palestras com vários pesquisadores e pesquisadoras das temáticas das Relações Étnico-Raciais, ensino de Línguas, Formação de Professores. Por exemplo, tivemos encontro sobre: “Panorama conceitual e histórico da Lei n.º 10.639/2003” ministrado pelas Profas Ma. Flávia Rodrigues Lima da Rocha e Andressa Queiroz da Silva; “Racismo Linguístico” com o Prof. Dr. Gabriel Nascimento Santos (UFSB); “Educação Linguística antirracista: o que é?”. Com o Prof. Me. Maurício José de Souza Neto; “Letramento de Reexistência na escola” ministrado pela Profa. Dra. Ana Lúcia Silva Souza (UFBA); “Livro didático e Letramento Racial crítico” ministrado pela Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG); “Panorama de (re) existência das Línguas Indígenas e Panorama da presença de Línguas Africanas no Brasil”, com o Prof. Dr. Shelton Lima de Souza (Ufac) e a Profa. Ma. Andressa Queiroz da Silva; “Literatura Negra Brasileira e Literatura Africana, Literatura Indígena” com a Profa. Ma. Jeissyane Furtado da Silva e Profa. Ma. Luana Barth Gomes; “Ideologias linguísticas na BNCC. O uso de gêneros na sala de aula e a Lei 10.639/2003 e 11.645/2008” com as Profas. Ma. Alexandra Nunes Santana e a Profa. Ma. Andressa Queiroz da Silva.

É importante destacar que os encontros eram semanais e online e houve um elevado número de participantes. No decorrer dos encontros e por meio de trabalhos desenvolvidos, se problematizou os processos de ensino/aprendizagem da língua portuguesa atentando às Leis discutidas nesta dissertação.

Nascimento (2019), em seu livro “Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e racismo”, trata sobre as relações entre língua e racismo. No primeiro capítulo, Nascimento (2019, p. 20) faz um questionamento que me chamou a atenção: “A Língua tem Cor?”, o qual o autor responde: “nenhuma língua tem cor em si simplesmente porque as línguas não existem em si. Mas línguas têm sujeitos por trás delas”. Sendo assim, o autor nos faz refletir sobre como

se dá as relações de poder e subalternização por meio da linguagem. Como sabemos, a linguagem é usada muitas vezes como demonstração de poder, com a intenção de subjugar o outro, a fim de oprimir e humilhar o indivíduo da classe social menos privilegiada, e também sujeitos de gêneros e etnias diferentes.

Nascimento (2019, p. 21) destaca que a língua não é só modificada, mas está sujeita aos projetos de poder, pois segundo o autor “ela é o próprio projeto, estão incluídas suas desigualdades, fundamentadas na origem nacional ao conceito moderno de língua nacional”, ou seja, é um reflexo dos sujeitos e suas posições sócio-históricas e ideológicas. Ele ainda aborda, no segundo capítulo do seu livro, o papel da linguagem na manutenção do racismo estrutural, e de como essa discussão é um campo a ser discutido por pesquisadores nas mais diversas áreas dos estudos da linguagem e relações étnico-raciais. Pois, para Nascimento (2019, p. 39), por mais que as pesquisas estejam ligadas a essas vertentes, há indícios da necessidade, de que se aprofunde as discussões “de como o racismo se desdobra através da linguagem e como a linguagem é desdobrada (senão criada e recriada) através do racismo”. Sendo assim, Nascimento (2019) traz para suas reflexões, três teóricos negros que contribuíram para suas discussões, Franz Fanon, Achille Mbembe e Lélia Gonzalez.

Para as reflexões, Nascimento (2019) aponta os conceitos de branqueamento que perpassam a linguagem de acordo com Fanon, a língua portuguesa enquanto “pretoguês” a partir da obra de Lélia Gonzalez, e os sentidos de raça enquanto signo na teoria de Achille Mbembe. O autor destaca que Fanon, ao tomar a língua como espaço de colonialidade, analisa a língua como espaço de dominação. Já Mbembe (2014) entende a legitimação do racismo pela colonização linguística. Assim, segundo pontua Nascimento (2019, p. 45), o termo “raça” enquanto signo no mundo Ocidental marca um sistema perverso de colonização, pois a racialização do corpo negro foi determinada para que fosse dominada e usada como mercadoria. Nascimento (2019) descreve que Lélia Gonzalez sempre esteve atenta para a diversidade do povo negro, preocupando-se desde sempre em problematizar o conceito da nossa própria identidade, se opondo à essencialização, dando rumos diferentes aos estudos da negritude, como afirma o autor:

Sendo uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado, analisou desde o início as relações entre sexismo e racismo. Também descreveu a América Latina como amefricana, inovação terminológica que usava para dizer que, apesar de branqueamento, há muitas razões para descrever boa parte da América Latina como proveniente de uma intensa racialização. (NASCIMENTO, 2019, p. 52)

Gabriel Nascimento (2019) entende que os estudos linguísticos devem aos estudos raciais uma reconfiguração própria. Nascimento (2019, p. 64) ressalta que ao “desnudar o racismo que

se entrelaça nas políticas linguísticas é uma forma de desbranquear uma Linguística vítima de um branqueamento racista”.

Outro ator que coaduna com Nascimento (2019) é Monteiro (2015), justamente sobre como a linguagem pode ser uma das maiores fontes de discriminação existentes em nossa sociedade, seja ela social, racial ou de gênero. Para o autor, é na língua que se instalam e naturalizam as diferenças sociais ou culturais, nutrindo assim os fenômenos discriminatórios, porém, também pode ser através da língua que se podem neutralizar esses fenômenos. Pois a linguagem pode ser usada como forma de denunciar esses abusos de que a minoria é imposta (MONTEIRO, 2015).

Embora, como podemos verificar, que o ensino de línguas vinculado às questões étnico-raciais e às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 está sendo discutidas fortemente nos últimos tempos, ainda é muito cedo para comemorar. Sabemos que há um caminho longo a ser percorrido, por conta que incide sobre a temática uma certa resistência por parte de algumas instituições escolares e profissionais, com bases tradicionalistas e eurocentristas.

Para que se desconstrua o pensamento e práticas eurocentradas, deve-se fortalecer as discussões, estabelecer conexões com os sistemas de ensino, levando para dentro dessas instituições, o conhecimento e a importância da implementação das Leis e sua obrigatoriedade.

### **CAPÍTULO 3. O QUESTIONÁRIO COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA**

Como mencionado anteriormente, a construção de um questionário de acordo com Marconi e Lakatos (2010) é um processo longo e complexo, do qual exige do pesquisador o cuidado na elaboração das questões, considerando sua importância como instrumento de pesquisa. Outro que compartilha do mesmo pensamento é Gil (2008), pois para o autor, a construção de um questionário necessita ser reconhecida como um procedimento técnico, a qual na sua construção demanda uma série de cuidados, como a constatação de sua eficácia para a verificação dos objetivos, quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário.

Segundo Gil (2008, p. 121), “podemos definir o questionário, como sendo uma técnica de investigação que tem em sua composição um conjunto de questões disponibilizadas a pessoas com a intenção de buscar informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc”. Ainda de acordo com Gil (2008), a construção do questionário consiste na tradução dos objetivos da pesquisa em questões específicas, ou seja, são as respostas para as questões que propiciam os dados pretendidos que descreverão características de uma população pesquisada e testar as hipóteses construídas durante o planejamento da pesquisa, como afirma o autor.

Para a realização do mapeamento dessa pesquisa, foi necessária a construção do questionário para que houvesse a coleta de dados. Segundo Biembengut (2000, p. 2), “apesar da palavra mapeamento tenha o significado de ato ou efeito de delinear um espaço geográfico, transferir e ordenar dados, como princípio metodológico, o principal significado é a compreensão da estrutura e dos entes nela inseridos, com organização, a representação ou mapa dos dados em um contexto de forma dinâmica”. Ainda de acordo com a autora, o mapeamento se faz desde coisas simples do cotidiano até as mais complexas e diversas áreas do conhecimento.

Levando em considerações tais observações, a construção do questionário foi uma escolha importante para a coleta de dados dessa pesquisa, pois sendo um recorte temático do projeto “Relações étnico-raciais e ensino de Línguas: práticas pedagógicas e materiais didáticos da/na escola de educação básica” que tem como campo de pesquisa o estado do Paraná, cuja temática apresenta uma proposta integrada, a qual reúne objetivos comuns com outras pesquisas, as quais pretendem investigar, por meio de ações interventivas, práticas de professores de línguas e alunos/as em escolas de educação básica e, a partir dessas ações,

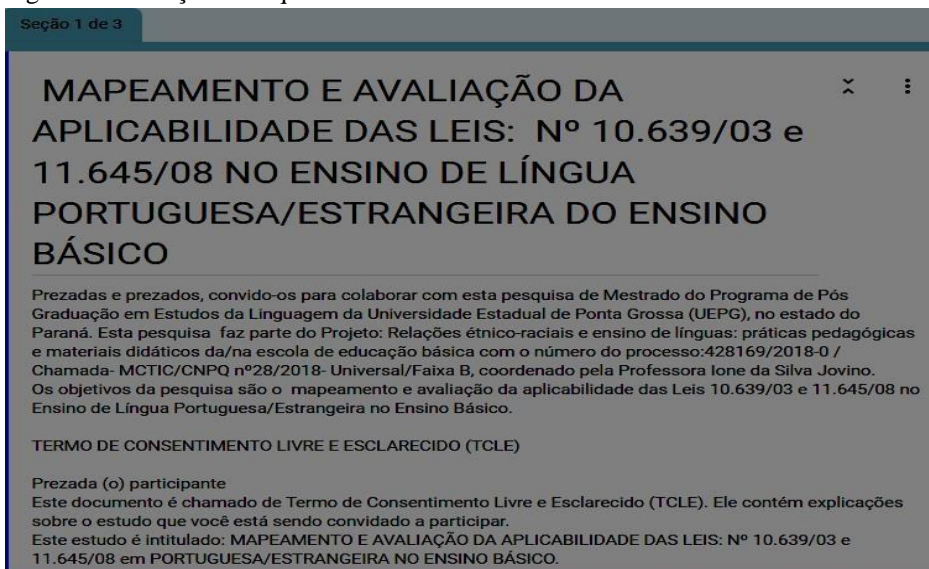
produzir e analisar materiais didáticos voltados à temática das relações étnico-raciais e educação intercultural, o projeto visa à análise das intervenções e dos materiais produzidos, visando contribuições para a construção de um acervo pesquisas temáticas. Como descreve o projeto, “apontando direcionamentos reflexivos sobre a necessidade de ampliação, revisão (no caso de história e cultura africana e afro-brasileira) ou mesmo elaboração de diretrizes e normativas (no caso de história e cultura indígena e educação intercultural”.

O mapeamento neste trabalho se refere a verificar as práticas desenvolvidas pelo/a participante no que toca às relações étnico-raciais no ensino de Línguas. Os objetivos pretendidos com o mapeamento foram identificar quem é esse participante, de que região advém esse sujeito, quais disciplinas são ministradas por ela/ e como e quais materiais didáticos são utilizados na sua prática em sala de aula, e se essas práticas estão sendo desenvolvidas como preconiza a Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 quanto ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena nas disciplinas de Línguas Estrangeiras na educação básica.

### 3.1 APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA

Aqui, apresento o questionário no formato de legenda, onde explico como foi construído e quais objetivos a serem alcançados com cada questão elaborada.

Figura 01- Cabeçalho do questionário



Fonte: Elaborado pela autora.

Na figura 1, apresenta-se a descrição com todas as informações da pesquisa, o objetivo, para quem é direcionado o questionário, está inserido também o texto do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TLCE), informando que o participante terá sua identidade

preservada e que poderá sair a qualquer momento da pesquisa, assim como os e-mails e números de telefone das pessoas responsáveis pela pesquisa.

Figura 2- Autorização do participante

\*\*\*

**ATENÇÃO:** Para que tenhamos êxito na pesquisa peço por gentileza que, separe um pouco do seu tempo para organizar materiais que utiliza em suas atividades como planos de aula, unidades didáticas, sequências didáticas, Livro Didático pois solicitamos o compartilhamento de fotos e arquivos em PDF. Pois, será de extrema importância para a realização da análise final do trabalho.

Descrição (opcional)

---

Você declara estar ciente dos objetivos dessa pesquisa e da utilização dos dados e concorda \* com o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)?

Eu autorizo a utilização das minhas respostas para pesquisa e divulgação desde que resguardado o sigi...

Eu não autorizo a utilização das minhas respostas para pesquisa e divulgação

---

Seu Nome ou o nome/forma como gostaria de ser identificado na pesquisa. Caso queira deixar sem resposta, utilizaremos uma forma padrão de designação.

Texto de resposta curta

Fonte: Elaborado pela autora.

A figura 2 apresenta um pequeno texto que se refere à disponibilização do participante para compartilhar arquivos de atividades, planos de aulas, unidades e sequências didáticas. A ciência do participante em participar ou não da pesquisa está presente na figura 2; outro ponto colocado é sobre se os participantes queriam ser identificados por seus nomes ou outro que preferissem. O objetivo das questões das figuras 1 e 2 foi a apresentação da pesquisa, para que a/o participante tivesse conhecimento do que estava sendo proposto com o trabalho.

Figura 3– Perfil do participante

Seção 2 de 3

Perfil do Participante

Em relação a identificação étnico-racial, como você se autodeclara? (Segundo categorias do IBGE. Nesta pesquisa, Consideraremos negros quem marcar preto e pardo e de descendência asiática, quem marcar amarelo) \*

Em relação a sua identidade de Gênero, como você identifica-se? \*

Sua faixa etária? \*

Em qual Estado você trabalha? \*

Qual o nome do município em que você trabalha? \*

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste bloco de perguntas, abordo sobre o perfil dos/as participantes. Na figura 3, as questões de raça, gênero, faixa etária, local de moradia e onde o/a participante exerce sua profissão, encontram-se presentes nesse bloco com a intenção de saber qual a predominância



de gênero e raça dos respondentes, a região em que este/a participante se localiza também foi um dos objetivos desse trabalho.

Figura 4 – Formação do participante

Qual sua formação? \*

Tempo de Formação? \*

Tempo de atuação em Língua Portuguesa e/ou Língua Estrangeira? \*

Você atua em?

Em quais disciplinas você ministra aulas atualmente? \*

Você tem formação em Pós-Graduação? \*

Em quais etapas da educação básica você tem atuado nos últimos anos, no ensino de língua portuguesa e/ou língua estrangeira? Marque todos os níveis que você tem atuado nos últimos anos \*

Fonte: Elaborado pela autora

Na figura 4, as questões se voltaram para a formação profissional do/a participante, ou seja, qual seria sua formação, o seu tempo de formação, se atua em Língua Portuguesa ou Língua Estrangeira, se atua em rede pública ou privada, em que níveis de ensino está atuando, se possui pós-graduação. O objetivo com essas questões era verificar se o participante está atuando em sala de aula atualmente ou não, em qual disciplina esse/essa participante está ministrando suas aulas e em qual modalidade de ensino.

Figura 5- Formação da escola sobre a questão étnico-racial

Quanto à formação dos professores de sua escola sobre a questão étnico-racial:

A) Algumas vezes no ano são realizados cursos ou grupos de estudo? \*

B) A escola procura incorporar o assunto nas discussões de reuniões pedagógicas, grupos de estudo (não específico) e momentos de formação em geral? \*

C) As formações e reuniões pedagógicas levam em consideração os marcos legais que situam a diversidade étnico-racial como princípio norteador da educação? \*

Após a seção 2 Continuar para a próxima seção ▼

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas questões da figura 5, o interesse volta-se para a formação do professor sobre a questão étnico-racial nas escolas em que atua. Se teve como pretensão, ao fazer esses questionamentos, de verificar se a escola se preocupa em colocar em pautas de reuniões, grupos de estudo e outras atividades as discussões das relações étnico-raciais e também se levam em

consideração os marcos legais. E se a escola situa a diversidade étnico-raciais como princípio norteador da educação.

Figura 6- Legislação e atuação sobre EREER e ensino

Seção 3 de 3

Legislação e atuação sobre EREER e ensino

Como você teve conhecimento das Lei 10639/03 e 11.645/08 estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica? \*

Você tem conhecimento sobre o Parecer 003/2004 e a Resolução 1/2004 do CNE que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana? \*

Caso tenha respondido sim, em algum momento você fez alguma leitura ou estudo do conteúdo destes documentos? \*

Em que momentos isso aconteceu? \*

Você considera importante a discussão sobre a imagem dos negros e indígenas no livro didático? \*

Fonte: Elaborado pela autora.

Na figura 6, as questões foram elaboradas para verificar o conhecimento do/a participante sobre as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o Parecer 03/2004 e a Resolução 1/2004 do CNE. Se, em algum momento, ele/a fez a leitura ou estudo sobre o conteúdo dos documentos, em qual momento e se é considerado por parte do/a participante a importância de que seja discutido a imagem dos negros e indígenas nos livros didáticos. Essas questões tiveram o objetivo de saber o conhecimento dos participantes sobre os documentos que abarcam as Leis.

Figura 7- Materiais didáticos

Na escolha de novos livros didáticos, você leva em consideração a representação de negros e indígenas nas imagens apresentadas? \*

Na sua disciplina, todos os livros/textos – mesmo os de autoras e autores consagrados na literatura – são abordados de maneira contextualizada (considerando a realidade histórica em que a obra foi desenvolvida) e crítica com relação a conteúdos racistas e de outras discriminações sociais? \*

Suas aulas contam (ou já contaram) com atividades externas e palestrantes convidados para tratar da temática sobre relações raciais, história e cultura afro-brasileira, africana e indígena? \*

No último ano, os cartazes e outros materiais que circularam nas aulas online e remotas, nos grupos de conversa via aplicativos utilizados por você ou pela equipe da escola representavam a diversidade étnico-racial da população brasileira? \*

Para suas aulas, você busca junto à comunidade de seu bairro, região ou cidade materiais, histórias e depoimentos de pessoas que possam ser utilizados no trabalho pedagógico sobre relações raciais e história e cultura afro-brasileira, africana e indígena? \*

Fonte: Elaborado pela autora.

Na figura 7, apresentam-se as questões sobre os livros didáticos, os materiais didáticos, atividades, questionando o/a participante quanto ao material utilizado em sua prática em sala de aula, na escolha de livros didáticos. O objetivo com essas questões foi de verificar se o/a

participante considera as representações de negros e indígenas, assim como as discussões das relações étnico-raciais em sua prática em sala de aula.

Figura 8- Projeto Político Pedagógico nas escolas

Na escola, há pesquisa para aquisição e compra de livros e materiais educativos que abordem questões relativas à educação das relações étnico raciais e o ensino de história e cultura afrobrasileira, africana e indígena?	
Na escola, existem livros, CDs, DVDs e outros materiais e acervos que tragam referências sobre a cultura indígena, africana e afrobrasileira?	*
O Projeto Político Pedagógico de sua escola contempla temática tema racial e étnica e faz menção as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e ao Parecer 03/04 ou documentos correlatos?	*
O Projeto Político Pedagógico de sua escola contempla temática tema racial e étnica e contempla alguma ação/eixo de atuação específica sobre atendimento das Leis 10.639/03,11.645/08 e Parecer 03/04?	*
Em caso positivo, consegue descrever esta ação/eixo?	
Como tem incluído os conteúdos sobre relações étnico-raciais em sua disciplina específica de língua portuguesa ou estrangeira? (Pode marcar mais de uma opção).	*

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa figura 8, abordo a escola sobre a pesquisa na aquisição de livros e materiais educativos no que toca às questões relativas à educação das relações étnico-raciais e ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Indígena, também sobre a contemplação da temática racial e étnica no Projeto Político Pedagógico da escola, se há ação/eixo específico que atenda as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e o Parecer 03/04. Nessas questões, os objetivos almejados seriam verificar se a escola ocupa-se efetivamente com as discussões sobre as relações étnico-raciais e o Ensino da História Afro-brasileira e Africana e Indígena em seu Projeto Político Pedagógico.

Figura 9- Compartilhamento de materiais didáticos

Você pode compartilhar algum material utilizado nestas aulas? Textos, planos de aula, Sequências Didáticas, Unidades Didáticas, Projetos (proposições didáticas em geral). Opção para anexar	
Os livros didáticos que você trabalhou nos últimos 5 anos ou o que está trabalhando atualmente, possibilitam o trabalho com relações étnico-raciais?	*
Caso afirmativo. Consegue compartilhar fotos da capa, da página onde há a referência do Livro (ficha catalográfica) e da página ou páginas onde podemos observar o que apontou acima?	
Em caso negativo, como você faz para inserir estes conteúdos? *	
Qual é a sua principal ou principais dificuldades para abordar as relações étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena na sua disciplina?	
Há algum aspecto do trabalho com relações étnico-raciais e com ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena na sua disciplina que não foi abordado no questionário e você gostaria de comentar?	
Ou Você gostaria de comentar alguma atividade ou algum acontecimento mais detalhadamente?	

Fonte: Elaborada pela autora.

Na figura 9, as questões contemplam o compartilhamento de materiais utilizados pelo/a participante em sua prática desenvolvida em sala de aula, no que versa sobre as relações étnico-

raciais, e também questões na qual o/a participante pudesse comentar e dar sugestões. O objetivo esperado com essas questões era de que o participante compartilhasse suas atividades desenvolvidas em sala de aula, por meio de arquivos, como fotos, materiais, unidades didáticas e planos de aula.

Tendo apresentado o questionário, vamos agora à análise de suas partes.

## CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO QUESTIONÁRIO

Neste capítulo, apresento a análise do questionário construído como instrumento de pesquisa. O mesmo foi elaborado com os objetivos de analisar as práticas desenvolvidas por professoras/es de línguas no ensino básico, verificar o conhecimento dos/as mesmos/as sobre as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e os documentos correlatos e também sobre a formação de professoras/es e escola referente às relações étnico-raciais.

A construção do questionário foi desenvolvida a partir de pesquisas relacionadas à temática da pesquisa. Inicialmente, para estabelecer parâmetros para as questões, foi feita uma busca na publicação dos Indicadores de Qualidade na Educação-Relações Raciais na Escola (IRR) (CARREIRA, 2013), documento cuja elaboração foi coordenada pela ONG Ação Educativa. Essa publicação foi elaborada para ajudar na construção de um retrato e diagnóstico sobre os esforços para a efetivação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nos estabelecimentos educacionais, sendo também um instrumento desenvolvido para a comunidade escolar, que permite a essa comunidade avaliar suas práticas e descobrir caminhos novos para a construção de uma educação com a marca da igualdade racial.

Trata-se de um instrumento que permite à comunidade escolar avaliar suas práticas, ao tempo em que descobre novos caminhos para construção de uma educação com a marca da igualdade racial. Essa metodologia participativa orientou a própria elaboração dos indicadores, desenvolvidos por meio de amplo trabalho coletivo por iniciativa da organização não governamental Ação Educativa. (CARREIRA, 2013, p. 5)

Ainda de acordo com esse documento,

Toda criança e adolescente tem direito a uma educação de qualidade e inclusiva. Com uma educação baseada no reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos diversos povos que ajudaram a formar nossa sociedade multiétnica e multirracial. (CARREIRA, 2013, p. 5)

E a partir desse documento (CARREIRA, 2013), foi iniciada a construção do questionário. Com o intuito de verificarmos as práticas desenvolvidas pelos professores e professoras de Línguas, selecionamos várias perguntas no documento para que tivéssemos um ponto de partida, perguntas essas que tomamos como base para a primeira versão do questionário.

Em cada item elaborado, tivemos o cuidado de trazer questões que os participantes se sentissem à vontade para responder. As perguntas foram construídas uma a uma, palavra por palavra sempre com a preocupação de evidenciar ao participante a nossa intenção quanto ao que estava sendo perguntado.

Após a primeira versão, foram realizados encontros com a então orientadora para os ajustes necessários nas questões, revisão, reorganização, inserção e retirada de questões. Ao iniciarmos os nossos encontros, pensamos na estrutura do questionário, para que sujeitos seria elaborado e disponibilizado. Depois, discutimos onde colocaríamos o texto do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), se devíamos ou não pedir o endereço de e-mail aos participantes, o que foi decidido que não seria necessário, pois o próprio sistema dos formulários do Google já pede essa informação. No segundo encontro, retomamos a construção do questionário propriamente dito. Nesse momento, elaboramos as primeiras questões, discutimos se iríamos ter como foco professores de línguas em geral, em qual modalidade de ensino eles/as desenvolviam suas atividades, de qual região seriam eles/as, quais etapas em que atuavam.

No decorrer da construção, passamos para as questões sobre a formação realizada na escola e também do participante com relação à temática étnico-racial. Pensamos em conseguir o máximo de informação possível, o que também fizemos a seguir, com as questões sobre a legislação e EREER e ensino, elaborando questões específicas sobre as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, com perguntas feitas para verificar o conhecimento dos docentes sobre as Leis e as questões étnico-raciais.

Ainda, criamos questões por meio das quais solicitamos aos participantes que compartilhassem materiais que utilizavam em suas práticas, com o intuito de que após o envio, pudéssemos analisar esses materiais. Além das perguntas objetivas, inserimos três perguntas abertas, nas quais poderiam compartilhar suas experiências e vivências, e também dar suas sugestões.

Nos encontros seguintes, tivemos como ponto a questão de deixar as perguntas obrigatórias ou não, se isso facilitaria ou prejudicaria as devolutivas, por fim, deixamos obrigatórias para que não perdêssemos nenhuma informação importante.

A finalização da construção do questionário se deu no quinto encontro, no qual montamos as estratégias para divulgação e disponibilização do questionário, decidimos que a divulgação seria por meio de mídias sociais, grupos de WhatsApp, postagem em grupos de Facebook, Instagram e em eventos e por e-mails. A construção desse instrumento de pesquisa foi trabalhada com a intenção de mapearmos e analisarmos as práticas desenvolvidas por professores/as de Línguas na Educação Básica referentes às relações étnico-raciais.

Faço a análise, a seguir, do questionário em partes. Divido essa análise em seções conforme sua construção. Seção 1- Apresentação da Pesquisa, Seção 2- Perfil do participante,

pergunta 3 a 14, subseção-Quanto à formação dos professores de sua escola sobre a questão étnico-racial: pergunta 15 a 17, nomeadas como A, B, C- Seção 3- Legislação e atuação sobre EREER e Ensino - pergunta 18 a 40. Em cada seção, analiso os pontos em que foram ou não alcançados os objetivos, finalizo com sugestões para pesquisas futuras.

#### 4.1 ANÁLISE DA SEÇÃO DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Na primeira seção, apresento a pesquisa, convidando os participantes para colaborar com a mesma, aponto quais são objetivos a serem alcançados com a pesquisa e também no que consiste a participação dos respondentes, exponho de que forma é composto e como será respondido o questionário. Nesta primeira seção, consta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde os participantes tinham a escolha de aceitar ou não fazer parte da pesquisa; optando pelo aceite, os participantes teriam suas identidades preservadas pelo anonimato, assim como as instituições de ensino em que atuam ou atuavam.

Outra informação que coloco nessa seção é a necessidade do participante separar um tempo para organizar o material em PDF para compartilhar anexando às perguntas indicadas, destacando a importância do envio do material para a realização da análise final da pesquisa.

A partir desses apontamentos iniciais, observo que, nesta seção, dos 17 participantes que responderam conforme solicitado, alguns responderam nomearam-se, já a outra parte não se identificou. Nesta seção, analisando o número de respondentes, os objetivos não foram alcançados, pois esperava-se um número maior de respondentes. Embora, o objetivo numérico não ser o único resultado almejado, pois o principal objetivo era o mapeamento da aplicabilidade das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e as relações étnico-raciais no ensino de Línguas, esperava-se uma maior adesão por parte dos professores/as de Línguas.

#### 4.2 ANÁLISE DA SEÇÃO 2 – PERFIL DO PARTICIPANTE

Nesta seção, abordo o perfil do participante, de que região advém e principalmente sobre a sua formação profissional. Observo que a maioria dos respondentes quanto à identificação étnico-racial, 11 responderam branco, 3 pardos, 2 pretos, 1 amarelo e 1 indígena. Quanto ao gênero, foram 15 respondentes do gênero feminino e três do gênero masculino com idades que variam de 25 a 55 anos, a região predominante é o Sul, especificamente o Paraná.

Quanto à formação, observo que temos profissionais com doutorado, mestrado e especialização, atuando no ensino fundamental I, fundamental II e ensino médio, com tempo de atuação em média de 5 a 25 anos. A atuação desses participantes ocorre mais na rede pública com 14 participantes atuando na rede pública, 4 atuando na rede privada. Na subseção quanto à formação de professoras/es e escola sobre as relações étnico-raciais, as questões A B e C, na questão A sobre a formação, 11 participantes têm formação em Língua Portuguesa/Estrangeira, 4 com formação em Língua Portuguesa, 1 em Artes, 1 em História e 1 em Pedagogia. Dos 17 participantes, 2 estão fora da sala de aula.

#### 4.3 ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO E ATUAÇÃO SOBRE ERER E ENSINO

Nesta seção, o objetivo a ser alcançado era verificar o conhecimento e a prática dos participantes com relação à aplicabilidade das Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008) e documentos correlatos. As questões são longas, mas com opções de respostas objetivas e de múltipla escolha, podendo o participante optar por mais de uma resposta. Consta ainda nesta seção questões descritivas, onde percebo o interesse dos mesmos em responder, com comentários, justificativas e sugestões.

No decorrer da seção, constam duas questões propondo que o participante compartilhe arquivos com textos, planos de aula e material que utilizam em suas práticas em sala de aula. Pude constatar que, nessas duas questões, houve uma certa resistência por parte da maioria dos participantes, pois não foi totalmente alcançado o objetivo proposto. Dos 17 participantes, apenas 5 enviaram arquivos, o material enviado foram textos, fotos com os trabalhos que desenvolveram em sala de aula, arquivos com páginas de livros didáticos, textos de trabalhos realizados. O material enviado foi utilizado pelos participantes para as práticas em sala de aula, na qual trabalharam com a temática das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no ensino de Línguas Portuguesa/Estrangeira. As séries em que foram aplicados esse material, foi o 9º ano do EFII, 3º ano EM, 7º ano EFII, 3º ano EFI.

O material enviado pelos participantes atendeu ao que foi proposto, pois é um material com proposições de atividades aplicadas na prática de ensino das relações étnico-raciais no ensino, onde os alunos e alunas podem refletir sobre a temática. Ao analisar os materiais enviados, observei nos arquivos compartilhados, imagens, livros didáticos, roteiro de aulas.

Nas fotos compartilhadas por uma das participantes, contemplei representantes de religião de matriz africana, uma mulher negra em uma conversa com estudantes, uma



representante indígena em apresentação em comemoração ao Dia do Índio. Nesse compartilhamento, observa-se por parte da participante que enviou o material, a disposição e preocupação da professora em inserir em sua prática a aplicabilidade das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Dois dos arquivos compartilhados pelas participantes chamou minha atenção, o primeiro o roteiro de plano de aula, no qual abrangeu as relações étnico-raciais, com o estudo do livro da autora Conceição Evaristo, finalizando com a elaboração de um texto sobre o racismo no Brasil. O outro arquivo compartilhado por outra participante, foi um plano de aula com a temática indígena, com a narrativa Guarani: O roubo do fogo, e ainda um trecho da entrevista do escritor indígena Daniel Munduruku.

Essa mesma participante compartilhou o Livro Didático de Língua Portuguesa “Tecendo Linguagens” (2018), no qual percebi a pouca representatividade de negros e indígenas e, quando são representados são estereotipados. Quanto à representação indígena, aparece somente em um momento, na unidade 1, capítulo 2, na página 58 do livro didático, cuja figura está ilustrada em uma propaganda, no rótulo da embalagem de um xarope, tendo como representação de uma mulher branca caracterizada de indígena.

Na unidade 3 do livro, que aborda o tema do preconceito, discriminação e racismo, temos a indicação de leitura de 2 autores negros, Lázaro Ramos, Chimamanda Ngozi Adichie e também o livro “Estatuto da Igualdade Racial”, o que não nos surpreende, que em um livro com 288 páginas e várias indicações de autores, somente 3 autores negros são indicados para leitura. A unidade 4 do livro, capítulo 8, discute sobre trabalho e profissões, apresentando na página 230 a imagem de um jovem negro, com a seguinte legenda: “Jovens que não estudam nem trabalham: escolha ou falta de opção?”. Na página 242, visualizei 5 jovens sorridentes, sendo que 3 são negros, uma jovem parda e uma jovem branca, com o seguinte título: “O jovem e o mercado de trabalho”. E também na mesma unidade do livro, na página 239, com o tema estrangeirismo, chamou minha atenção que a ilustração, na qual 13 mãos aparecem segurando placas escritas em inglês, e dentre essas 13 mãos, a única mão que segurava a placa com os dizeres office boy, era negra, sendo que as outras mãos brancas, seguravam placas com nomes de objetos. Constatamos, com esses apontamentos, que o negro ainda está presente em discursos que abordam questões de trabalho e a falta de estudo.

Embora os participantes se preocupem na escolha do livro didático com representações de negros e indígenas positivamente, infelizmente os livros didáticos não contemplam isso na sua totalidade, pois a representatividade de negros e indígenas com imagens estereotipadas

ainda é, muito forte. Muller (2018) comenta que se percebe as mudanças ocorridas no livro didático, mas ainda se encontram longe do idealizado, pois essas mudanças aconteceram parcialmente.

Assim, se faz necessária prementes modificações substanciais na organização e inclusão de conteúdos e imagens desmistificadoras de estereótipos, bem como na naturalização de personagens de várias etnias num lugar de miséria ou bestializados, ou ainda sua ausência ou silenciamento em outros espaços, tais como nas ciências, nas diferentes profissões, no domínio das tecnologias, na literatura, na filosofia, na cultura, no cinema, na televisão, e nas diferentes artes. (MULLER, 2018, p. 338)

Parafraseando Jovino (2013), para seguirmos adiante na construção das práticas de ensino, é necessário pensarmos na contemplação múltipla, compreendermos que a educação vai além da perspectiva da instituição, entendê-la como parte do processo de desenvolvimento humano, segundo a autora isso nos leva à busca da compreensão e revisão na utilização dos materiais didáticos em sala de aula.

Em outro compartilhamento, temos um roteiro de plano de aula para o 3º ano do Ensino Médio que foi elaborado para ser disponibilizado durante o período de pandemia, quando as aulas estavam sendo on-line. O roteiro foi pensado para ser executado em 9 semanas, com 3 horas semanais, o qual constava com estudo do livro “Olhos d’ água” de Conceição Evaristo. Semanalmente, cada capítulo era estudado e realizadas as atividades, ao final dos estudos e atividades, teve como proposta a produção de texto com o tema Racismo no Brasil.

Nesse compartilhamento, observei que a participante fez um trabalho interessante, no qual ela trabalhou todo o roteiro de plano de aula priorizando uma autora negra, discutindo e abarcando as relações étnico-raciais em sua prática de ensino.

Compartilho do mesmo pensamento de Araújo (2018), a autora versa em seu texto que, para a superação de representações estereotipadas e inferiorizadas de negros/as na literatura, deve ser por meio da difusão na sociedade brasileira e essencialmente na escola de uma literatura libertária, ofertando outros modos de ser e de se apresentar como negra ou negro, tanto no texto, como na autoria literária. Porém, como destaca a autora a seguir.

O grande desafio que se apresenta nos textos é a necessidade de ‘convencimento dos pares’, ou seja, convencer professoras e professores de literatura de que há um rico repertório de livros que não estão catalogados no cânone mas que têm as mesmas potencialidades de formação de leitoras e leitores e com um maior repertório cultural, estético e literário, já que são obras que tematizam contextos sociais, históricos, culturais e étnico-raciais diversos. (ARAÚJO, 2018, p. 368)

Sendo dessa forma, destaco a importância da formação inicial e continuada de professores/as, retomando o pensamento de Coelho (2018), que salienta que as pesquisas realizadas que tratam da formação de professores/as e relações raciais apontam para a necessidade de formação inicial e continuada, que discuta o tema de modo consolidado e ainda ressaltam que a formação exige reversão das propostas das disciplinas pedagógicas, e também que a graduação e os programas de pós-graduação reflitam os problemas reais da escola básica.

Considerando as respostas obtidas com o questionário de uma forma geral, observei que os participantes se envolveram de forma positiva com o tema, e que os objetivos foram alcançados de uma maneira satisfatória, porém com ressalvas. O ponto positivo que observei nos participantes que se propuseram responder o questionário, foi quanto a sinceridade pelas respostas dadas, pois aqueles/as que desconheciam a Leis e os documentos, não hesitaram em demonstrar a falta de conhecimento.

Sendo que aqueles que tinham o conhecimento, responderam de forma clara e objetiva as questões. As ressalvas as quais me refiro aqui quanto aos objetivos alcançados, se deve ao fato de que foram poucos participantes que compartilharam seus materiais, esperava-se um número expressivo de compartilhamento de material.

Nas questões que abordam a formação de professores/as na escola e a questão étnico-racial. Dividimos em três questões:

- A) Algumas vezes no ano são realizados cursos ou grupos de estudo?
- B) A escola procura incorporar o assunto nas discussões de reuniões pedagógicas, grupos de estudo (não específico) e momentos de formação em geral?
- C) As formações e reuniões pedagógicas levam em consideração os marcos legais que situam a diversidade étnico-racial como princípio norteador da educação?

A resposta para a questão A foi que 10 responderam que sim, são realizados cursos ou grupos de estudo, 2 participantes responderam que não e 6 responderam que raramente isso acontece. Para a questão B, 8 responderam que sim, 6 que não e 4 responderam que raramente a escola incorpora as discussões nas reuniões pedagógicas. Na questão C, 9 participantes responderam sim, 5 responderam não, e 4 responderam que raramente isso acontece.

Embora os participantes responderam as questões propostas, pude verificar que alguns respondentes não conhecem as Leis na sua totalidade, pois ao questionarmos sobre se os participantes conheciam as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e o Parecer CNE/2004 e Resolução

1/2004, alguns participantes responderam que só conheciam as Leis. E, ao questionarmos como tiveram conhecimento, alguns responderam que foi por meio do curso de Graduação.

De modo geral, para pesquisas futuras que venham a utilizar o questionário para analisar a implantação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, proponho como sugestões: a reformulação do questionário, no sentido de reduzir o número de questões proponho que a questão de nº 29 (Na escola, existem livros, CDs, DVDs e outros materiais e acervos que tragam referências sobre a cultura indígena, africana e afro-brasileira?), venha complementar a questão de nº 28 (Na escola, há pesquisa para aquisição e compra de livros e materiais educativos que abordem questões relativas à educação das relações étnico raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena?), no sentido de que a questão contemple tanto a aquisição como a existência dos materiais nas escolas.

Nas questões 30 (O Projeto Político Pedagógico de sua escola contempla, temática tema racial e étnica e faz menção as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e ao Parecer 03/04 ou documentos correlatos?) e 31 (O Projeto Político Pedagógico de sua escola contempla temática tema racial e étnica e contempla alguma ação/eixo de atuação específica sobre atendimento das Leis 10.639/03, 11.645/08 e Parecer 03/04?), sugiro também que se faça uma junção das duas questões, pois tanto uma quanto a outra aborda a contemplação das leis no Projeto Político Pedagógico, apesar de que a questão 31 questiona sobre a contemplação de ação/eixo. Acredito que colocando esse questionamento na questão 30, ficará contemplada tanto uma como a outra questão. As minhas sugestões referentes às questões são somente fazer uma adequação das questões 28 e 29, também das questões 30 e 31, fazendo uma junção entre as questões. Outra sugestão que proponho é a utilização da entrevista como um procedimento auxiliar na coleta de dados, mas antes de propor esta sugestão, esclareço que a entrevista é um outro tipo de instrumento de pesquisa.

Mencionando Severino (2007, p. 124), “a entrevista é uma coleta de informações sobre determinado assunto, diretamente solicitado aos sujeitos pesquisados, sendo uma interação entre pesquisador e pesquisado”. Portanto, esclareço que a entrevista não substitui o questionário como instrumento de pesquisa, especificamente neste trabalho, que teve por objetivo o mapeamento da aplicabilidade das Leis, proponho a entrevista como complementação da pesquisa.

Nessa pesquisa, não foi utilizado a entrevista como uma ferramenta complementar para a coleta de dados, devido ao período pandêmico, para que se mantivéssemos a segurança de todos, optamos por não expor os participantes em situação de risco.

Friso novamente que a entrevista não substituiria o questionário como instrumento de coleta de dado, pois ao considerarmos as respostas de nossas/os participantes referentes as suas práticas em sala de aula, concluimos que somente foi possível obtermos as respostas precisas das/os participantes com a utilização do instrumento de pesquisa no formato de questionário. Pois, sendo o questionário construído com questões específicas e pontuais, oportunizou a visualização de forma abrangente as respostas dos participantes.

Apono, ainda, a importância do questionário como instrumento de coleta de dados na pesquisa, e como conduz o pesquisador/a analisar de forma efetiva os dados coletados. Portanto, sem o questionário não seria viável a realização do mapeamento da aplicabilidade das Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e das relações étnico-raciais no ensino de Línguas. Outra sugestão que proponho é a disponibilização do documento para professores de outras áreas de ensino, como: história, geografia, artes, matemática química, física, entre outras.

#### 4.4 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DE 4 PROFESSORES/AS

A partir dos dados levantados na coleta do questionário, selecionamos a resposta de 4 professores, entre 17, para analisar como estão trabalhando as questões étnico-raciais nas aulas de línguas. Foram selecionados os 4 professores que enviaram materiais utilizados em suas aulas de línguas. Para manter o anonimato das/os participantes decidi nomeá-la/os com nome de flores, preservando suas identidades, bem como, as instituições em que as/os participantes exercem suas funções, em nenhum momento serão identificadas. Abaixo, segue o quadro a respeito de participantes:

Quadro 10- Perfil dos participantes

(continua)

<u>Participante</u>	<u>Formação</u>	<u>Anos em docência</u>	<u>Nível de ensino em que atua</u>	<u>Escola</u>	<u>Língua ensinada</u>	<u>Idade</u>	<u>Gênero</u>	<u>Raça/Etnia</u>
1- Rosa	Graduada Port/Ing e Mestre	15	Ensino Fundamental II e Médio	Pública	Inglês	41	Feminino	Branca
2- Amor Perfeito	Graduada Port/Esp e Doutora	20	Ensino Fundamental II	Pública	Espanhol	45	Feminino	Parda

Quadro 10- Perfil dos participantes

(conclusão)

3-Girassol	Graduado Port/Esp	10	Ensino Fundamental I e II	Privada	Espanhol	25	Masculino	Branco
4-Margarida	Graduada Pedagogia e Português	10	Ensino Fundamental II e Médio	Pública	Português	35	Feminino	Negra

Fonte: Elaborado pela autora.

Aqui explico o porquê da escolha dos quatro participantes para a análise dos dados. Inicialmente, atentei para professores/as negros/as, mas somente dois responderam e foram considerados na seleção. Em seguida, filtrei a escolha por docentes do estado do Paraná, uma vez que foram os/as professores/as desse estado os/as que mais responderam ao questionário e enviaram material para ser analisado.

Destaco que ao considerar a questão do gênero, como havia somente dois professores que responderam ao questionário e um deles não era graduado em Letras, escolhi o participante com formação na área. Selecionei 1 participante com formação em Português/Inglês, e outra com formação em Pedagogia/Letras Por fim, selecionei a última participante por sua formação já concluída na pós-graduação, pois era a única respondente com doutorado finalizado, e por ter compartilhado material para análise.

Ao nomear os/as participantes, optei por me referir a eles/as com o nome de flores, Rosa, Amor-Perfeito, Girassol e Margarida, sendo assim, manteremos o anonimato de cada um/a deles/as.

Faço, nesse momento, a análise dos dados da participante Rosa, esclareço que para a análise das perguntas selecionei apenas essa participante, a escolha foi casual, não teve razão específica para a escolha. Rosa, 41 anos, branca, trabalha com a língua inglesa no Ensino Fundamental II e Ensino Médio há 15 anos, em escola pública. Ela possui Mestrado e Especialização.

As questões quanto à formação de professores de sua escola sobre a questão étnico-racial, fazem parte da 2ª seção em que está o perfil do participante, descrita como subseção.

A) Algumas vezes no ano são realizados cursos ou grupos de estudo? B) A escola procura incorporar o assunto nas discussões de reuniões pedagógicas, grupos de estudo (não específico) e momentos de formação em geral? C) As formações e reuniões pedagógicas levam em consideração os marcos legais que situam a diversidade étnico-racial como princípio norteador da educação? Questões 15-16 e 17.

A resposta de Rosa foi que sim, a escola promove cursos ou grupo de estudos e também procura incorporar a temática nas reuniões pedagógicas e formações, levando em consideração os marcos legais que situam a diversidade étnico-racial. Para iniciar, entendemos essa resposta como positiva, uma vez que a escola tem tratado a temática étnico-racial no processo formativo de professores/as.

A partir das respostas, não é possível verificar a frequência que esse trabalho é desenvolvido. Pelos materiais enviados, as aulas da Participante 1 tratam a temática étnico-racial ao longo do ano letivo e vinculada a diferentes conteúdos da disciplina.

A 3ª seção aborda a Legislação e atuação sobre EREER e ensino. Nesta seção, o/a participante descreve o seu conhecimento sobre as Leis e documentos correlatos, e também sobre como a escola aborda as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, inclusive sobre a prática desenvolvida em sala de aula. Rosa, nesta parte do questionário, conta que teve conhecimento das Leis nas atividades de formação promovidas por Núcleos, Secretarias Municipal e Estadual de Educação, nas reuniões de Formação das Equipes Multidisciplinares na escola e também pesquisando por conta própria.

Neste momento, entendemos que, no espaço da escola especificamente, as formações referentes às Leis ocorreram quando houve atuação mais direta do Núcleo ou Secretarias de Educação ou quando ocorreu o envolvimento da professora com a equipe multidisciplinar. Assim, não necessariamente, há um trabalho efetivo da equipe pedagógica da escola em promover um processo formativo para todo o grupo docente da escola com relação às Leis e às questões étnico-raciais no ensino.

Quanto ao Parecer 003/2004 e a Resolução 1/2004 do CNE que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Rosa conta que conhece e que fez a leitura desses documentos nas reuniões de Formação das Equipes Multidisciplinares. Ela afirma também que considera importante a discussão sobre a imagem de negros e indígenas no livro didático. Na escolha de novos livros didáticos, Rosa afirma que leva em consideração a representação de negros e indígenas nas imagens apresentadas.

Destacamos que, novamente, Rosa afirma ter estudado documentos importantes para a compreensão das Leis, quando estava participando de reuniões das equipes multidisciplinares. Não era, portanto, uma prática formativa da equipe pedagógica da escola para todos/as os/as docentes.

Na questão onde abordamos sobre se as suas aulas contam com atividades externas e palestrantes convidados, para tratar da temática das relações étnico-raciais, História e Cultura Afro-brasileira Africana e Indígena (questão 24), Rosa afirma que sim, que traz para suas aulas convidados para discussões sobre a temática das relações étnico-raciais, a qual foi comprovada com fotos que compartilhou nas questões que foi solicitado o envio de arquivos.

Quando abordamos sobre os livros, textos, cartazes e materiais representando a diversidade étnico-racial da população brasileira em sua disciplina, a resposta de Rosa foi que, somente algumas vezes essa diversidade está representada. Portanto, a questão étnico-racial vai aparecer nos materiais de ensino de línguas com a iniciativa individual de Rosa.

Para a questão 27, Rosa respondeu que busca junto à comunidade de seu bairro e região, histórias e depoimentos de pessoas que possam ser utilizados em seu trabalho pedagógico referente às relações étnico-raciais e História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Indígena. Por exemplo, no material compartilhado para esta pesquisa, verificamos que a professora Rosa convida pessoas da comunidade para conversar com seus alunos, entre elas, uma mulher negra (a professora não menciona quem era essa pessoa no material enviado) e representantes de religião de matriz africana.

Sobre se há pesquisa para aquisição de livros e materiais educativos que abordem as questões relativas à educação das relações étnico raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, e também sobre a existência de livros, CDs, e outros materiais que fazem referência ao tema, Rosa afirma que há pesquisa para aquisição de livros e existem muitos materiais referentes à temática.

Nesta parte, nos questionamos se não há uma contradição nas respostas da participante, uma vez ela havia indicado que usa poucos materiais com diversidade étnico-racial nas imagens, mas, depois, indica que há materiais na escola ou há para ser adquirido.

Sobre o Projeto Político Pedagógico da escola, Rosa afirma que contempla somente as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, não contemplando o Parecer 03/04 e outros documentos correlatos. Ainda sobre a escola, segundo ela, se contempla ação/eixo de atuação específico no atendimento às Leis, com a inserção nos Planos de Trabalho Docente (PTD) e composição da Equipe Multidisciplinar.

O PTD, no contexto paranaense, se trata de um planejamento de conteúdos e metodologias de trabalho para todo o ano letivo. Ao considerar as Leis na elaboração de seu PTD, a professora Rosa, indica que seu planejamento está considerando as questões étnico-



raciais como um aspecto que perpassa o ano letivo, não somente atividades esporádicas ou em datas comemorativas.

Quanto a incluir na sua disciplina os conteúdos referentes às relações étnico-raciais e como isso é feito (questões 33 e 35), Rosa informou que inclui, em sua disciplina de língua Estrangeira, os conteúdos, nas temáticas dos textos, na escolha de autores e autoras, em trabalhos do Dia 20 de Novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, e também do Dia 19 de Abril, Dia do Índio.

O livro didático trabalhado nos últimos 5 anos, de acordo com que Rosa informou, possibilitou seu trabalho com as relações étnico-raciais, ou seja, nas temáticas dos textos, nas unidades do livro didático, na seleção de autores e autoras negros/as e indígenas, identificados e preferencialmente com fotos na representação imagética não estereotipada de negros/as e indígenas.

Quanto à dificuldade para abordar as relações étnico-raciais na disciplina (questão 38 e 40), Rosa menciona que a sua dificuldade é auxiliar em sugestões nas áreas de exatas e matemática. Comenta também que, na escola em que trabalha, tem uma Equipe Mirim, formada por alunos, dando bases para o empoderamento a esses alunos, em seu trabalho de TCC, comenta que se voltou para a temática de Ações Afirmativas, abordando a inclusão de atividades interdisciplinares das duas Leis em propostas pedagógicas.

Na questão 34, Rosa compartilhou o material utilizado em suas práticas pedagógicas em sala de aula. No material compartilhado, ela enviou fotos de atividades realizadas com seus alunos e alunas. Nessas atividades realizadas, pude observar que a professora Rosa procura desenvolver atividades no que toca às relações étnico-raciais, como havia mencionado na resposta da questão 24. Leva seus alunos e alunas para atividades externas e traz convidados para tratar das temáticas referentes ao ensino das relações étnico-raciais.

Além disso, ela enviou fotos dos alunos participantes da Equipe Mirim, a qual havia mencionado. Compartilhou um jogo idealizado e desenvolvido por ela, chamado Afro Boole - histórias lógicas, onde por meio do jogo, alunos e alunas podem ter contato com a dança, música, costumes, religião e a cultura Afro-brasileira e Africana. Ainda, compartilhou atividades realizadas no dia 20 de Novembro, Dia Nacional da Consciência Negra<sup>4</sup> e dia 19 de abril, Dia do Índio.

---

<sup>4</sup> "O Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro, foi instituído oficialmente pela Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011. A data faz referência à morte de Zumbi, o então líder do Quilombo dos Palmares – situado entre os estados de Alagoas e Pernambuco, na Região Nordeste do Brasil."

Ao pensar o questionário como instrumento de pesquisa, venho reiterar a sua importância como instrumento para essa pesquisa, pois sem ele não seria executável o mapeamento da aplicabilidade das Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e as relações étnico-raciais na prática de ensino de Línguas. Elenquei questões que penso serem fundamentais para o conhecimento do trabalho das professoras em suas práticas em sala de aula:

- Você tem conhecimento sobre o Parecer 003/2004 e a Resolução 1/2004 do CNE que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?
- Você considera importante a discussão sobre a imagem dos negros e indígenas no livro didático? Na escolha de novos livros didáticos, você leva em consideração a representação de negros e indígenas nas imagens apresentadas?
- Como tem incluído os conteúdos sobre relações étnico-raciais em sua disciplina específica de língua portuguesa ou estrangeira?
- Na escola, há pesquisa para aquisição e compra de livros e materiais educativos que abordem questões relativas à educação das relações étnico raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena?

Essas questões me proporcionaram conceber o entendimento de como essas práticas estão sendo aplicadas pelas professoras, e também perceber a importância que elas/es estão dando para as discussões das relações étnico-raciais. Os materiais compartilhados oportunizaram conhecer por meio de suas práticas, de que modo proporcionam aos seus/suas alunos/as o conhecimento da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

Essa observação que fiz sobre as representações de negros em livros didáticos na análise, só vem reforçar o que foi apresentado nas pesquisas do livro Educação das Relações Étnico-Raciais - O Estado da Arte (2018), o qual mostra como um dos focos recorrentes nas pesquisas é a persistência das representações estereotipadas da população negra nos livros didáticos analisados.

Essas pesquisas destacam o uso de iconografias relacionadas a miséria, violência, escravidão, reduzidas muitas vezes à folclorização. Com base no pressuposto do caráter sistemático e não-casual das desigualdades raciais, as pesquisas demonstram, a permanência de estereótipos, preconceitos e silenciamento da história, cultura e personagens negros nos LDs. (SILVA, 2018, p. 661).

Outros trabalhos já foram realizados utilizando o questionário como instrumento de pesquisa, cito aqui a pesquisa nacional “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na escola na Perspectiva de Lei 10.639/2003”, realizada por Gomes e Jesus (2013). A pesquisa teve o objetivo de identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e práticas pedagógicas realizadas nesses estabelecimentos, com a perspectiva da Lei 10.639/2003 o instrumento para a realização da pesquisa, foi questionários virtuais autos aplicados.

Reitero novamente a importância do questionário como instrumento para a realização de pesquisas, aponto como exemplo de mapeamento e que teve como resultado uma obra importantíssima para a educação, o livro “Educação das Relações Étnico-Raciais: O Estado da Arte” (2018), mencionado anteriormente no capítulo 1.

Após a finalização do mapeamento das dissertações, teses e artigos, Silva (2018) faz uma síntese sobre os achados nas pesquisas, apontando para a fragilidade dos percursos formativos dos docentes. Para o autor, essa fragilidade na formação docente na abordagem das relações étnico-raciais é evidenciada também nos espaços escolares, fatos revelados nas pesquisas analisadas sobre educação e relações étnico-raciais, sinalizando como consequência desses limites, com a perpetuação do racismo em ambientes escolares.

Um dos pressupostos assumidos nas pesquisas do campo da educação, é que a formação docente assume importância substantiva para a implementação da obrigatoriedade do estudo da história e da Cultura Africana e Afro-brasileira, na medida em que concorre para desconstruções de representações homogeneizadoras sobre a sociedade brasileira. (SILVA, 2018, p. 660).

Segundo os autores, um dos indicativos presentes nas pesquisas, é a persistência do racismo como aspecto característico do fenômeno educativo.

A partir das produções acadêmicas referentes à Educação e Relações Étnico -Raciais investigadas, recomendações importantes foram disponibilizadas para a implementação da Lei 10.639/2003, destacando a necessidade de formação inicial e continuada aos professores/as, voltadas ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e que essa formação se concretize partindo de novos referenciais epistemológicos, consolidando uma educação intercultural. A seguir, cito as recomendações mencionadas pelos pesquisadores.

Subsidie a revisão estrutural das propostas pedagógicas das instituições de ensino; reflita em torno da prática profissional; considere as identidades e as subjetividades; seja oferecida para os(as) professores(as) dos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino; propicie qualificação e aprimoramento permanente dos professores(as), dos(as) gestores(as), da equipe pedagógica e dos(as) funcionários(as) acerca do tema; qualifique para o enfrentamento das situações de racismo, de preconceito racial e de discriminação racial no cotidiano escolar em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; e que

possibilite a ressignificação e desconstrução de conceitos e conteúdos preconceituosos e discriminatórios transmitidos por meio dos livros didáticos. (SILVA, 2018, p. 664).

Partindo das reflexões dos pesquisadores/as e das minhas próprias, reitero que a intenção com a construção do questionário foi a proposição do instrumento na realização de novos trabalhos para o mapeamento da aplicabilidade das Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e as relações étnico-raciais no ensino básico, contribuindo para a efetivação da obrigatoriedade da aplicabilidade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira Africana e Indígena na educação. Destaco a importância da efetivação da obrigatoriedade da aplicabilidade das Leis para o reconhecimento e valorização do povo negro e indígena na construção do Brasil, resgatando a nossa cultura, nossos costumes e a nossa identidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O povo Negro e Indígena foram os alicerces na construção do nosso país, porém suas histórias e culturas foram exploradas, ignoradas e silenciadas durante muito tempo. Nas nossas escolas, o ensino se manteve sempre pautado na cultura eurocêntrica, suas crenças, seus costumes, suas culturas sempre foram enaltecidas, deixando de lado o que era compreendido como feio, sujo, desvalorizando povos que ajudaram na construção da nação, povos como os indígenas, que aqui estavam antes dos europeus chegarem e tomarem posse de tudo e de todos, dizimando-os.

E não satisfeitos em arrancar os/as indígenas de suas terras, um povo que, para europeus, era animalizado, sem alma, inferior, trouxeram os/as africanos/as para serem escravizados, maltratados, estuprados e assassinados. Séculos mais tarde, os povos negros foram “libertos” e jogados à própria sorte, sem casa, sem alimento, sem nada. Esses povos resistiram e resistem, lutaram e lutam, hoje são lutas diferentes, são batalhas diárias para sobreviver, em um país com uma longa história de escravização, marcado pelas desigualdades e perpetuadas pelas discriminações. Hoje, a nossa luta é pela valorização, pelo fim da discriminação, pelos nossos direitos à educação, à saúde e ao respeito.

Em 9 de janeiro de 2003, a promulgação da Lei 10.639 trouxe para o povo negro, e principalmente para nossas crianças pretas, a possibilidade de ver a história ser contada de um modo diferente, sem esquecer a dor que nossos ancestrais passaram, mas valorizando a cultura, a religiosidade, os costumes e, principalmente, a nossa história. A Lei 10.639/2003 foi uma conquista do Movimento Negro e movimento sociais, e com a sua implementação, trouxe a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e com o Parecer que deu origem a resolução CNE/CP 01/2004 instituiu a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Neste sentido, o trabalho aqui apresentado teve como ponto norteador a Lei 10.639/2003. Durante o caminho da pesquisa, visamos o estudo do processo de aprovação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o levantamento das pesquisas referentes às questões étnico-raciais na educação brasileira. No estudo desenvolvido no livro Educação das Relações Étnico-Raciais O Estado da Arte (BRASIL, 2018), o mapeamento de teses, dissertações e artigos, realizados pelos/as pesquisadores/as com a temática das Leis e as questões étnico-raciais foi entre o período compreendido de 2003 a 2014.

Observando a lacuna no período após 2014, realizei um levantamento de teses e dissertações produzidas no período de 2015 a 2021, com os temas das Leis 10.639/2003, 11.645/2008, História Afro-Brasileira e Africana e Indígena, Relações étnico-raciais no ensino de Línguas. As reflexões sobre o papel do/a professor/a de Línguas perpassaram pelas discussões de pesquisadores/as envolvidos/as com a temática, em que enfatizam a formação desses profissionais da educação com a temática das questões raciais, visando e primando suas práticas em sala de aula.

Destaco a importância dos cursos de formação de professores/as com as questões étnico-raciais, e problematizo a falta de formação referente à temática, sendo que no Estado do Paraná prevalece a oferta de formações voltadas para as metodologias ativas e tecnológicas, o que distância o docente das Leis na sua prática pedagógica em sala de aula.

Outro ponto que abordo é a escassez de material didático de Língua Estrangeira, pois, segundo Jovino (2013), o livro didático estrangeiro é disponibilizado para estudantes brasileiros, então, os conselhos de educação dos Estados, Municípios e Federal devem se atentar para a importância de planejamentos para a valorização e participação dos afrodescendentes nos materiais didáticos.

Tendo como objetivo central a apresentação e análise do questionário como possível instrumento de pesquisa, para o mapeamento de práticas em sala de aula por professoras/es de Línguas, trabalhei na análise da construção do questionário, na qual a intenção era o mapeamento e análise das práticas desenvolvidas por professoras e professores de Línguas no ensino básico. Com os estudos realizados durante a pesquisa, observei que pesquisadores e pesquisadoras da temática das relações étnico-raciais, especificamente no ensino de Línguas, estão interessados/as e preocupados/as em saber sobre as práticas aplicadas por professoras e professores, referentes às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e às relações étnicas raciais na educação brasileira.

A proposta de construção de um questionário, como um instrumento de pesquisa se faz importante nesse contexto, por ser um modo eficaz de mapeamento e análise das práticas pedagógicas para o trabalho com as relações étnico-raciais no ensino de Línguas na educação básica. Deixo como sugestão esse trabalho de construção do questionário como instrumento para futuras pesquisas referentes ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena na educação básica. Essa proposta vem ao encontro da necessidade urgente para que se tenha, cada vez mais, discussões que abordem as questões das relações étnico-raciais na educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BIEMBENGUT, Maria Salett; HEIN, Nelson. **Modelagem Matemática no Ensino**. São Paulo: Contexto, 2000.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei No 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>>. Acesso em: 08 de mar. de 2022.
- BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAscias.></a>>. Acesso em: 08 de mar. de 2022.</p>
<p>BRASIL. <b>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de Histórias e Cultura Afro-Brasileira e Africana</b>. Brasília, MEC. CNE. 2004.</p>
<p>BRASIL. <b>Lei 11.645 de 10 de março de 2008</b>. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: <<a href=)>. Acesso em: 08 de mar de 2022.
- BRASIL. **PARECER CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CP 003/04**. Brasília: MEC/CNE 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 9 de dezembro de 2021.
- BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, Brasília: SECAD; SEPPPIR, junho, 2009.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito, discriminação na educação infantil**. 2 ed. São Paulo: contexto, 2006.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- COELHO, W. N. B.; QUADROS, C. Formação de Professoras e Professores e Relações Raciais: mapeamento da produção em teses, dissertações e artigos (2003-2014). In: SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; Régis, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de (org.). **EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O ESTADO DA ARTE**. 1ed. CURITIBA: EDITORA UFPR, v. 1, p. 53-104, 2018.

COUTO, L. P; FRAGA, L. A **Lei 11645/2008 E as Questões Indígenas no Ensino. As Identidades e as Relações Étnico-raciais no Ensino da Língua Espanhola.** 1ed.Campinas: Pontes, v. 1, p. 87-96, 2018

DIAS, Lucimar Rosa, et al. Implementação da Lei 10.639/2003. *In*: SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; Régis, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de (org). **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte.** Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, p.209-264, 2018.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular.** 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento Racial Crítico Através de Narrativas Autobiográficas: com atividades reflexivas.** 1. ed. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, A. J. (Org.). **As Políticas do Livro Didático e Identidade Social de Raça: Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos de Linguagem.** Campinas: Pontes, 2015.

FERREIRA, Susana Aparecida. **Identidades sociais de raça, multiletramentos e a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa.** 2016. 319 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, v. 9, p. 38-47, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

GOMES, Nilma Lino.. Relações étnico-raciais, educação, descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**. v. 12, n. 1, jan/abr, p. 90-109, 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 04 Mar. 2022.

GOMES, Nilma Lino. (Org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003.** Brasília: MEC, UNESCO, 2012.

GONÇALVES, Luís Alberto; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Editora Autores Associados, ANPED nº 15, 2000.

GONCALVES, S. K.; FRAGA, L.; FONSECA JUNIOR, A. F.; COUTO, L. P. (org.). Histórias de um Guarani. **Toda Palavra**, v. 1. p. 127, 2019.

JOVINO, Ione da Silva. Representação de negros e negras num livro didático de espanhol: alguns apontamentos. **Simpósio Nacional e Internacional de Letras e Linguística**, 14.,2013, Uberlândia: XIV SILEL, 2013. Disponível em< <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/1714.pdf>> . Acesso em: março 2022.



LUCIANO, Gersem José Santos de. A História e Cultura Indígena no Contexto da Lei 11.645/08: Reflexos na Educação Brasileira. **Revista de Educação do Cogeime**. v.25, n. 49, p. 11-23, 2017.

MARCONI, Marina Andrade de; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. Ed.12, São Paulo. 2010.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte, Editora Letramento, 2020.

Damaris; JOVINO, Ione da Silva. UM BALANÇO SOBRE A ATUAÇÃO DO NUREGS NO SEGUNDO ANO DE PANDEMIA DO COVID-19. In: **19º Encontro Conversando sobre Extensão (CONEX) e 4º EAEX - Encontro Anual de Extensão (EAEX)**, 2021, Resumo Expandido, Ponta Grossa, UEPG, 2021.

PAULA, Benjamim Xavier de; GUIMARÃES, Selva. 10 anos da Lei Federal N° 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, v.40, n. 2, abr/jun, 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da ; REGIS, Kátia ; MIRANDA, Shirley Aparecida de. Org. **Educação das Relações Étnico-Raciais: O estado da arte**. Curitiba : NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. *Educar em Revista*, v. 34, n. 69, 2018.

SOUZA, Maria E. V. Culturas, realidades e preconceito racial no cotidiano escolar. 2003. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <http://repositório.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253480/1/Souza,M.E.V.pdf> Acesso em: 09 set 2022.

WOGINSKI, G. R.; COUTO, L. P.; SOUZA, R. F. (org.). **As identidades e as Relações Étnico-Raciais no Ensino da Língua Espanhola**. 1. ed. Campinas: Editora Pontes, v. 1. p. 125, 2018.

WOGINSKI, G. R. Práticas Pedagógicas em LEM-Espanhol: contribuições para reflexões Étnico-Raciais via gêneros textuais e Letramento Racial Crítico. In: Gilson Rodrigo Woginski; Ligia Paula Couto; Renan Fagundes de Souza. (org.). **As Identidades e as Relações Étnico-Raciais no Ensino da Língua Espanhola**. 1ed.Campinas/SP: Editora Pontes, v. 1, p. 19-69, 2018.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2010.

MONTEIRO, Hugo. Língua, Linguagem e poder: opressão na palavra, 2015. Disponível em: [www.buala.org/pt/buala.org/pt/a-ler/lingua-linguagem-poder-opressões-na-palavra](http://www.buala.org/pt/buala.org/pt/a-ler/lingua-linguagem-poder-opressões-na-palavra). Acesso em: 02 set, 2022.

## APÊNDICE A- BIOGRAFIA DE AUTORAS NEGRAS E AUTORES NEGROS PRESENTES NESTE TRABALHO

**Aparecida de Jesus Ferreira:** Possui Pós-doutorado (2015), e doutorado em Educação de Professores e Linguística Aplicada - Universidade de Londres - Inglaterra (2005). Atualmente é professora associada da UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atuando no curso Letras graduação (Língua Inglesa, Prática de Ensino) e no Mestrado em Estudos da Linguagem na mesma instituição. Já publicou vários livros. Tem vários artigos publicados em livros e periódicos científicos. Experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Formação de Professoras/es, de vários periódicos. Foi pesquisadora visitante pelo King's College London - Universidade de Londres, Inglaterra (2014-2015 e em 2018 por 6 meses). Professora visitante na University of Bristol, Inglaterra de fevereiro 2020 a Julho 2020. É professora Associada da ALAB Associação de Linguística Aplicada do Brasil e da ABPN Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os. É membra do NUREGS Núcleo de Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidade. Coordena o GEPLIR Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Identidades de Raça.

**Conceição Evaristo de Brito:** Conceição Evaristo (Maria da Conceição Evaristo de Brito) nasceu em 29 de novembro de 1946, em uma favela de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Era filha de dona Joana, uma lavadeira e passadeira que estimulou a escritora a estudar. Com outros oito filhos para criar, a mãe permitiu que a menina, com sete anos de idade, fosse morar na casa de um casal de tios. A romancista estudou em escola pública, trabalhou como empregada doméstica e, em 1971, terminou o curso de magistério ou Curso Normal. Mas só conseguiu emprego como professora, em 1973, após prestar concurso público, quando se mudou para o Rio de Janeiro. Mais tarde, em 1987, a autora ingressou na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1990, publicou seus primeiros poemas na série Cadernos negros, do grupo Quilombhoje. Já em 1992, iniciou seu mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. O tema de sua dissertação foi a literatura negra. No ano de 2003, a mestra publicou seu primeiro romance: Ponciá Vicêncio. Anos mais tarde, entre 2008 e 2011, cursou o doutorado na Universidade Federal Fluminense, onde aprofundou seu conhecimento sobre a literatura angolana e a afro-brasilidade. Em 2012, ministrou cursos sobre a “escrevivência de mulheres negras” e “inscrições de afro-brasilidade” no Middlebury College Summer Schools, nos Estados Unidos.

Conceição Evaristo recebeu os seguintes prêmios: Prêmio Camélia da Liberdade (2007); Prêmio Ori (2007); Prêmio Jabuti (2015). Em 2018, Conceição Evaristo tentou ser a primeira mulher negra a ingressar na Academia Brasileira de Letras. Mas, apesar do apoio popular, que gerou dois abaixo-assinados com milhares de assinaturas, os membros da ABL decidiram não eleger a escritora para ocupar a cadeira número 7, que tem como patrono o escritor abolicionista Castro Alves (1847–1871).

**Chimamanda Ngozi Adichie:** nasceu em 15 de setembro de 1977, em Enugu, Nigéria. Aos dezenove anos, Chimamanda se mudou para os Estados Unidos, onde se formou em comunicação e ciências políticas. É autora dos romances *Hibisco roxo*, *Meio sol amarelo* e *Americanah*. Além destes, a Companhia das Letras publicou no Brasil também seu livro de contos, *No seu pescoço*, e suas conferências do TED: *Sejamos todos feministas*, *Para educar crianças feministas* e *O perigo de uma história única*.

**Damaris Oliveira:** Advogada, Mestranda em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG). Bacharela em Direito (UEPG). Integrante do Núcleo de Relações Étnicorraciais, Gênero e Sexualidade (NUREGS/UEPG). Possui experiência na área de Ações Afirmativas e Políticas Públicas, Direitos da População Negra, Direitos das Famílias, Direitos da Infância e Juventude, Violência Familiar e de Gênero.

**Débora Araújo:** Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Graduada em Letras - Português/Inglês (2003) pela Universidade do Estado do Paraná, Campus de Paranaíba. Professora de Educação das Relações Étnico-Raciais no Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), ambos da Ufes. Coordena o LitERÊtura - Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias. Realiza pesquisas nas áreas de literatura infantil e juvenil; educação e relações étnico-raciais; educação e diversidade; práticas pedagógicas; Análise Crítica do Discurso.

**Eliane dos Santos Cavalleiro:** Mestra em Educação, pela Faculdade de Educação - USP (1998) e Doutora também pela Faculdade de Educação - USP (2003). Foi consultora UNESCO - Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe/OREALC (2005), responsável pelo desenvolvimento da pesquisa: *Discriminación y Pluralismo: Valorando la Diversidade em*

la Escuela?. Atuou como Coordenadora Geral de Diversidade e Inclusão Educacional, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. Possui diversas publicações, entre elas os livros: ? Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil?, Contexto, 2000; ?Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola?, Selo Negro/Summus, 2001; e "Veredas das noites sem fim: socialização e pertencimento racial em gerações sucessivas de famílias negras", Editora UNB, 2009 (no prelo). Atualmente é docente na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, tutora do grupo PET-Educação, do Programa de Educação Tutorial da Faculdade de Educação da UNB e presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as - ABPN. Foi professora visitante na San Francisco State University, no Cesar Chavez Institute (2011-2012), e na Stanford University, no Center for Latin American Studies (2017-2018).

**Gabriel Nascimento dos Santos:** Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), tendo recebido o título de mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). Concluiu a graduação em Letras Inglês Português pela Universidade Estadual de Santa Cruz. É professor de Língua Inglesa/Ensino de Línguas/Campo da Educação na Universidade Federal do Sul da Bahia, tendo sido Visiting Scholar na University of Pennsylvania, Estados Unidos. Membro do projeto de pesquisa/Think Tank dos BRICS intitulado "Multilingualism, Linguistic Citizenship and Vulnerability: a comparative focus on South Africa and Brazil" entre pesquisadores do Brasil e da África do Sul. Orienta no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz.

**Ione da Silva Jovino:** Possui graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997), mestrado em Educação (2005) pela Universidade Federal de São Carlos, com doutorado em Educação (2010) e Estágio de Pós-doutorado em Educação (2017) na mesma universidade. Docente do Departamento Estudos da Linguagem da UEPG. Foi professora do Mestrado em Estudos da Linguagem, atuou na coordenação do Programa de agosto de 2013 a dezembro de 2016. Desde 2019 está como Pró-reitora de Assuntos Estudantis da UEPG. É integrante do Núcleo de Relações Étnico-raciais, Gênero e Sexualidade do Laboratório de Estudos do Texto da UEPG nos quais participa de ações de pesquisa e extensão, bem como em cursos de formação de professoras e professores. Trabalha com os seguintes temas: criança, infância e raça; literatura infanto-juvenil e relações étnico-raciais; educação e diversidade étnico-racial-cultural; iconografia e representação; desigualdades no plano simbólico

**Katia Evangelista Regis:** Graduada em História pela Universidade de São Paulo (USP - 2000), Mestre (2004) e Doutora (2009) em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pós-doutora em Educação: Currículo (PUC-SP em parceria com a Universidade Pedagógica de Moçambique, 2015) e em Educação (Universidade Púnguè/Moçambique, 2022). Entre 1998 e 2002 foi educadora e coordenadora do Centro de Educação e Organização Popular (CEOP). No período de 1998 a 2002 coordenou o Núcleo de Consciência Negra (NCN) na USP. Lecionou História para o ensino fundamental na Rede Municipal de Educação de São Paulo (2002-2005). Foi Assessora de Formação e Sistematização do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos (2008). É Professora Associada II da Universidade Federal do Maranhão (UFMA - Campus São Luís). Docente da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO), iniciativa pioneira no Brasil implantada em 2015, da qual foi coordenadora entre 2015 e 2020. Em 2019, a Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão concedeu-lhe o Título de Cidadã Maranhense.

**Lázaro Ramos:** O ator, escritor, apresentador e cineasta Luís Lázaro Sacramento Ramos ou como é mais conhecido Lázaro Ramos já conquistou seu lugar de prestígio no cenário da teledramaturgia e cinema brasileiro. O soteropolitano nasceu em 01 de novembro de 1978 e cresceu em meio ao cenário pobre, porém, rico em cultura na periferia de Salvador. Foi justamente ali que o ator descobriria seu talento e chegaria a ocupar seu lugar no meio artístico. Com apenas 10 anos de idade Lázaro Ramos aprendeu teatro na escola e já se apresentava como ator mirim em eventos escolares. Não demorou muito e engajou-se no projeto Bando do Teatro Olodum que integrava jovens às artes cênicas através do teatro e cinema. O ator é um ativista dos direitos humanos e de conscientização contra o racismo. Casado com a atriz Taís Araújo tem dois filhos João Vicente de Araújo Ramos e Maria Antônia.

**Lucimar Rosa Dias:** formada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo-USP. Seu projeto intitula-se, No fio do horizonte: professoras da educação infantil e o combate ao racismo. Suas principais atividades relacionam-se ao desenvolvimento e gestão de políticas públicas para a igualdade racial, tendo atuado na administração de políticas educacionais e na docência no ensino superior. É consultora do CEERT- Centro de Estudos da Relações de Trabalho e Desigualdade, membro da Comissão

Técnica Nacional de Diversidade para assuntos relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros/MEC (CADARA).

**Luis Alberto Silva Gonçalves:** Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense, especialista em Alfabetização das Crianças das Classes Populares na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Graduação em licenciatura plena em geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na Faculdade de Formação de Professores. Interesse de pesquisa em educação, ensino de geografia, decolonialidade, sobrevivência. Trabalhando questões sobre táticas e sobrevivência dos estudantes no ensino superior. "Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer." (Freire, 1983b, p. 27-28).

**Nilma Lino Gomes:** Pedagoga/UFMG, mestra em Educação/UFMG, doutora em Antropologia Social/USP e pós-doutora em Sociologia/Univ.Coimbra e em Educação pela UFSCAR. Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação da UFMG. Integra o corpo docente permanente da pós-graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG. Foi Coordenadora Geral do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG (2002 a 2013). Dentre as premiações recebidas destacam-se: o Prêmio Magda Soares de Pesquisa em Educação, pelo Núcleo de Assessoramento e Apoio à Pesquisa da FAE/UFMG (2020), o Prêmio Carolina Bori, Ciência & Mulher, pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) como vencedora da área das humanidades (2022), a medalha Roquete Pinto de contribuição à Antropologia Brasileira concedida pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA) (2022), a medalha Reitor Mendes Pimentel concedida por sua contribuição à UFMG. Integrou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (gestão 2010 a 2014). Foi reitora Pró-Tempore da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB (2013-2014). Foi Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR - (2015) e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016) do governo da presidenta Dilma Rousseff.

**Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva:** Nasceu em Porto Alegre, no bairro Colônia Africana, em 1942. É licenciada em Letras e Francês (1964), possui mestrado em Educação (1979) e é doutora em Ciências Humanas – Educação (1987) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atuou na docência e na coordenação pedagógica na Educação Básica nas redes pública e

particular de ensino, na Escola Estadual de 1º. e 2º. Graus Cândido José de Godói e no colégio Sévigné e em cargos técnicos na Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, no Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e como docente da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Coursou especialização em Planejamento e Administração da Educação no Instituto Internacional de Planejamento da UNESCO, em Paris (1977). Realizou estágio de Pós-Doutorado em Teoria da Educação, na University of South Africa, em Pretoria, África do Sul (1996), foi professora visitante nesta universidade, assim como na Universidad Autonoma del Estado de Morelo, in Cuernavaca, México (2003). Por indicação do Movimento Negro, foi conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, mandato 2002-2006. Nesta condição foi relatora do Parecer CNE/CP 3/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e participou da relatoria do Parecer CNE/CP 3/2005 relativos às diretrizes curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

**Wilma de Nazaré Baia Coelho:** Doutora em Educação pela UFRN (2005). É professora da UFPA desde 1994. Segunda Secretária da Diretoria da ANPEd (2021-2023). Integra a Comissão de Comissão de Diversidade, Acessibilidade e Ações Afirmativas/ANPEd (2021 a 2023). Líder do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais. Participou da Diretoria da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (2014-2016). Foi Diretora de Apoio a Docente e Discentes da UFPA (2016-2018). Foi coordenadora do GT21/ANPEd (2015 a 2017). Atuou como Vice Coordenadora Nacional do Consórcio Nacional dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (2012-2014). Pró-reitora de Graduação da UNILAB (2013-2014). Publicou dezenas de artigos, capítulos e livros sobre formação de professores, educação das relações étnico-raciais e escola básica. Participou de três pesquisas em rede sobre a Educação das Relações Étnico-raciais com instituições nacionais e estrangeiras. Bolsista PQ 1D CNPq.