

GT 21

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

ORG.

ALESSANDRA FERREIRA MOTA • PAULO ALBERTO DOS SANTOS VIEIRA  
• SIMONIA SOUZA DO NASCIMENTO

REFLEXÕES,  
ESTUDOS &  
PESQUISAS SOBRE  
A EDUCAÇÃO PARA AS  
RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS:



Pantanal Editora

2024

CONTRIBUIÇÕES DO GT21 - ANPED/CO



**Alessandra Ferreira Mota**  
**Paulo Alberto dos Santos Vieira**  
**Simonia Souza do Nascimento**  
Organizadoras e organizador

**Reflexões, estudos & pesquisas sobre  
a educação para as relações étnico-  
raciais**



Pantanal Editora

2024

Copyright© Pantanal Editora

**Editor Chefe:** Prof. Dr. Alan Mario Zuffo

**Editores Executivos:** Prof. Dr. Jorge González Aguilera e Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

**Diagramação:** A editora. **Diagramação e Arte:** A editora. **Imagens de capa e contracapa:** Canva.com. **Revisão:** O(s) autor(es), organizador(es) e a editora.

### Conselho Editorial

#### Grau acadêmico e Nome

Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos  
Prof. MSc. Adriana Flávia Neu  
Prof. Dra. Allys Ferrer Dubois  
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior  
Prof. MSc. Aris Verdecia Peña  
Prof. Arisleidis Chapman Verdecia  
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva  
Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo  
Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu  
Prof. Dr. Carlos Nick  
Prof. Dr. Claudio Silveira Maia  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos  
Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva  
Prof. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos  
Prof. MSc. David Chacon Alvarez  
Prof. Dr. Denis Silva Nogueira  
Prof. Dra. Denise Silva Nogueira  
Prof. Dra. Dennyura Oliveira Galvão  
Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves  
Prof. Me. Ernane Rosa Martins  
Prof. Dr. Fábio Steiner  
Prof. Dr. Fabiano dos Santos Souza  
Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez  
Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles  
Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira  
Prof. MSc. Javier Revilla Armesto  
Prof. MSc. João Camilo Sevilla  
Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales  
Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski  
Prof. MSc. Lucas R. Oliveira  
Prof. Dra. Keyla Christina Almeida Portela  
Prof. Dr. Leandro Argentel-Martínez  
Prof. MSc. Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan  
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann  
Prof. MSc. Marcos Pisarski Júnior  
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos  
Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla  
Prof. MSc. Mary Jose Almeida Pereira  
Prof. MSc. Núbia Flávia Oliveira Mendes  
Prof. MSc. Nila Luciana Vilhena Madureira  
Prof. Dra. Patrícia Maurer  
Prof. Dra. Queila Pahim da Silva  
Prof. Dr. Rafael Chapman Auty  
Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke  
Prof. Dr. Raphael Reis da Silva  
Prof. Dr. Renato Jaqueto Goes  
Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo (*In Memoriam*)  
Prof. Dra. Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos  
MSc. Tayronne de Almeida Rodrigues  
Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca  
Prof. MSc. Wesclen Vilar Nogueira  
Prof. Dra. Yilan Fung Boix  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

#### Instituição

OAB/PB  
Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã  
UO (Cuba)  
IF SUDESTE MG  
Facultad de Medicina (Cuba)  
ISCM (Cuba)  
UFESSPA  
UEA  
UNEMAT  
UFV  
AJES  
UFGD  
UEMS  
IFPA  
UNICENTRO  
IFMT  
UFMG  
URCA  
ISEPAM-FAETEC  
IFG  
UEMS  
UFF  
(Colômbia)  
UNAM (Peru)  
IFRR  
UCG (México)  
Rede Municipal de Niterói (RJ)  
UNMSM (Peru)  
UFMT  
SED Mato Grosso do Sul  
IFPR  
Tec-NM (México)  
Consultório em Santa Maria  
UFJF  
UEG  
FAQ  
UNAM (Peru)  
SEDUC/PA  
IFB  
IFPA  
UNIPAMPA  
IFB  
UO (Cuba)  
UFMS  
UFPI  
UFG  
UEMA  
IFB  
UFPI  
FURG  
UO (Cuba)  
UFT

Conselho Técnico Científico  
- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior  
- Esp. Maurício Amormino Júnior  
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

**Catalogação na publicação**  
**Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166**

R332

Reflexões, estudos & pesquisas sobre a educação para as relações étnico-raciais / Organizadores Alessandra Ferreira Mota, Paulo Alberto dos Santos Vieira, Simonia Souza do Nascimento. – Nova Xavantina-MT: Pantanal, 2024.

75p.

Livro em PDF

ISBN 978-65-85756-22-8

DOI <https://doi.org/10.46420/9786585756228>

1. Educação para as relações étnico-raciais. I. Mota, Alessandra Ferreira (Organizadora). II. Vieira, Paulo Alberto dos Santos (Organizador). III. Nascimento, Simonia Souza do (Organizadora). IV. Título.

CDD 370.1179

Índice para catálogo sistemático

I. Educação para as relações étnico-raciais



Nossos e-books são de acesso público e gratuito e seu download e compartilhamento são permitidos, mas solicitamos que sejam dados os devidos créditos à Pantanal Editora e também aos organizadores e autores. Entretanto, não é permitida a utilização dos e-books para fins comerciais, exceto com autorização expressa dos autores com a concordância da Pantanal Editora.

**Pantanal Editora**

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000.  
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.  
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).  
<https://www.editorapantanal.com.br>  
[contato@editorapantanal.com.br](mailto:contato@editorapantanal.com.br)

# Prefácio

---

Agradeço ao professor Paulo Alberto dos Santos Vieira por convidar-me para escrever o prefácio desta obra. Cumpre destacar que o processo da construção deste livro ocorreu num momento singular de nossa história, marcada pela Pandemia mundial do Corona Vírus, pela restrição de direitos sociais, pela redução de verbas para a educação, pelo acirramento das diferenças e das desigualdades sociais, por intensas disputas em torno de questões de gênero, raça, classe...

Nesta conjuntura, os trabalhos apresentados, no âmbito do GT 21 da ANPED-CO, Educação e Relações étnico-raciais, em 2020, registrados nesta coletânea, podem ser lidos como formas de resistência, de (re)existências. Formas de (re)viver e seguir lutando por uma sociedade melhor, por um país melhor. Modos de fazer pesquisa e educação, modos de apresentar (virtual), de representar, de esperar, de superar-nos e de registrar nossas propostas e práticas de pesquisas. De forma que vamos, taticamente, dizendo que todas as vidas importam, nas diferentes relações humanas que envolvem questões de raça e/ou etnia. Homens. Mulheres. Crianças. Negras. Indígenas. Universitárias. Vamos indicando, sinalizando caminhos de investigações, práticas, possibilidades, insurgências...

Os trabalhos desta obra testemunham o quanto ambicionamos uma educação antirracista, crítica, emancipadora, descolonizadora, intercultural que ouse ir além da contemplação da diversidade e/ou da mera aceitação das diferenças proposta por um multiculturalismo acrítico. Neste sentido, também, não nos pode faltar a rigorosidade ética de que falou o grande educador Paulo Freire em sua Pedagogia da autonomia. Para Freire a ética via-se afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. E uma forma de assumir-nos como sujeitos éticos é assumirmo-nos “como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores”.

Num contexto em que ainda são tão presentes formas de subjugação, de inferiorização, de preconceitos, de racismo, de sexismo, resquícios de uma herança colonial etnocêntrica e patriarcal, precisamos reafirmar a cada dia a necessidade de transformação, de emancipação e de libertação do colonialismo histórico. E desta forma, apostar na educação descolonizadora. Em seu potencial transformador e emancipador. Romper paradigmas, desconstruir estereótipos, descolonizar currículos...Tomando emprestada uma metáfora de Catherine Walsh, ouse dizer que as propostas de investigações, os diferentes trabalhos apresentados, discutidos no GT 21 da ANPED-CO em 2020 e registrados nesta obra são como brechas num muro de pedra, pelas quais brotam flores. Numa época de aridez, de profunda depuração, os trabalhos discutem: políticas afirmativas, inclusão educacional, educação escolar indígena, acesso ao ensino superior, diminuição de desigualdades raciais, combate ao racismo, lutas antirracistas, entre outros. Estes temas tem um potencial para florir e produzir bons frutos no campo educacional.

Em um momento de nossa história em que literalmente estamos tendo que escolher entre armas ou livros, que escolhamos os livros. Que as palavras sejam nossos tiros mais eficazes. E as flores vençam os canhões.

**Marta Coelho Castro Troquez - GEPEEIN/ UFGD/CNPq**

# Apresentação

---

Este livro é fruto dos esforços de diversas pessoas articuladas à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e divulga os resultados dos trabalhos apresentados no GT 21- Educação e Relações Étnico-Raciais, na 15ª Reunião Regional da ANPEd Centro-Oeste, realizada entre os dias 16 a 19 de novembro de 2020, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Primeiramente, é importante destacar o esforço e articulação do professor Paulo Alberto dos Santos Vieira, docente da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), o qual não mediu esforços para que, junto aos membros do GT 21 Centro-Oeste, fosse possível a divulgação, em formato de ebook, dos trabalhos científicos inscritos, avaliados e aprovados na 15ª edição do evento.

Importante também, porque apresenta um mosaico representativo das pesquisas desenvolvidas no âmbito dos Programas de Pós-graduação em Educação da região Centro-Oeste, a partir de pesquisa significativas desenvolvidas sob orientação rigorosa nos mestrados e doutorados dos PPGs em educação da região Centro-Oeste e tão bem representados aqui.

O fato do GT 21 da ANPEd Centro-Oeste consolidar a publicação desse livro é compreendido como uma demonstração de robustez do GT no âmbito dessa regional, mesmo com todas as dificuldades presentes no processo de articulação de uma pauta tão relevante e necessária. Sabemos que representa um embate, a partir de uma agenda identitária, que carrega em si, a história de resistência dos afro-brasileiros, dos indígenas e outros grupos, duramente penalizados ao longo da história do Brasil e que de forma heroica, vem resistindo, mostrando sua pujança, riqueza cultural e disposição cotidiana para a luta na garantia de direitos legítimos dos segmentos desfavorecidos em nossa sociedade.

Essa riqueza e diversidade está presente nos treze capítulos que fazem parte dessa publicação, nos quais abordam temas desafiadores de uma realidade que é regional, mas também nacional e que envolve, sem dúvida, a história de nosso continente e de todos os povos que aqui nasceram e os que chegaram depois. Alguns com propósitos são calcados na barbárie e violência do modelo colonial a que fomos submetidos, entretanto, nesse processo estamos juntos, construindo o que somos e o que queremos ser, principalmente, os sujeitos de resistência dos quais fazemos parte e somamos a todas suas e nossas lutas.

Eles expressam a coragem, a beleza e a força sempre presente e necessária nas lutas antirracistas, antimachistas, contra a opressão de classe, de gênero, a destruição da natureza e da vida em toda sua dimensão, dentre tantas outras lutas travadas em nosso território. Sabendo que, falar de luta e liberdade é falar também de alegrias, de avanços em pautas prioritárias para os movimentos sociais populares, que se consolidam, com o passar do tempo, em políticas públicas, a partir da força visceral, nas mudanças

estruturais significativas, nesses tempos tão sombrios que vivemos nos últimos anos, com a negação da ciência e de todos os direitos sociais até aqui conquistados por meio de árduas lutas.

De onde tiramos força para continuarmos caminhando de forma ativa e decidida nesses tempos sombrios, de avanço da extrema direita em nosso país, inclusive alcançando grupos sociais relegados a invisibilidade e ao sofrimento durante toda nossa história? Tiramos de nossa força coletiva, das lutas dos grupos de resistência, como os afro-brasileiros, dos povos indígenas, das pessoas LGBTQIA+, dos ribeirinhos espalhados por todo os recantos e brenhões desse território, que é nosso, de todos nós. Não aceitamos ser tratados como subgente, somos a força e a beleza emanada da natureza em toda sua magnitude, que nos encanta e anima todos os dias.

E essa energia necessária se apresenta, de alguma forma, nas pesquisas desenvolvidas em nossos mestrados e doutorados em educação e que são apresentadas em textos acadêmicos nesse livro, que se mostra simples, mas denso e robusto, como nossos sentimentos e fazeres, como na dança/luta da capoeira, no imaginário mítico e mágico da cosmologia dos povos originários, que nunca esqueceram que ABYA YALA significa Terra madura, Terra Viva, Terra em florescimento, e é o nome originário dessa nossa América.

Precisamos acreditar todo dia e toda hora que essa é nossa terra, de todos nós, mas principalmente dos que lutam para que ela seja território de justiça social, cuidados com a vida em todas as suas dimensões e onde queremos e seremos felizes com nosso jeito de ser, à revelia das imposições dos colonizadores que a invadiram com sua brutalidade e insensatez, pois somos essa profusão de cores, cheiros, sabores, amores e também do grito lancinante brotando, a partir do útero rasgado sob a espada do colonizador, em todos os sentidos. Somos e seremos sempre fortes e resilientes.

Nesse caminhar, o primeiro capítulo aborda a comissão de heteroidentificação para ingresso na graduação, em teses e dissertações, como resultado de políticas de ação afirmativa e, como as próprias autoras afirmam, a partir do entendimento de nossa querida Nilma Lino Gomes, referência como cientista e liderança das mulheres negras no Brasil, com base em sua militância política e trabalho brilhante a partir das universidades públicas, reafirmando que, essa realidade é fruto das intensas batalhas do movimento negro que elegeu a educação como campo de intervenção para a emancipação social.

O segundo capítulo analisa as políticas afirmativas e o acesso da mulher negra na educação superior alicerçado no movimento de resistência, teórico e prático, político e epistemológico, questionando a lógica da colonialidade, por meio da noção de “giro decolonial”.

Já o terceiro capítulo, faz uma análise da inclusão educacional na formação de estudantes pretos e pardos num curso de pedagogia, abordando o processo presente nas universidades brasileiras e sua expansão, promovidas por meio das seguintes Leis: Lei 10.649/2003, Lei 11.645/2008, Lei 12.711/2012 e 13.146/2015.

O quarto capítulo analisa a experimentação no ensino de ciências e na educação escolar indígena, na perspectiva da discussão dos elementos teóricos que subsidiam o uso da experimentação como uma

ferramenta de mediação dos conhecimentos interculturais, válidos na formação de professores em núcleos de educação intercultural no país para atuar na educação escolar indígena buscando compreender o processo de promoção e inclusão escolar e social dos povos indígenas, a partir de uma escola diferenciada que busca a valorização do uso da língua materna e por uma abordagem do ensino dos processos próprios de aprendizagem.

Nessa caminhada, o quinto capítulo analisa a implementação da política de ação afirmativa na UFMS, com o objetivo de compreender o processo de implementação dessa política, com vistas a identificar os instrumentos e mecanismos utilizados em sua execução, apontando que, com o avanço e definição de uma Política de Inclusão e Ações Afirmativas (PIAA), o acompanhamento dos estudantes atendidos, ainda é precária, principalmente no tocante às ações referentes a esse acompanhamento.

Ainda neste percurso, o capítulo sexto, aborda o acesso ao ensino superior como mediador da diminuição das desigualdades raciais na sociedade brasileira, visando apresentar, de forma sucinta, as desigualdades entre a população negra e branca na sociedade brasileira, bem como, demonstrar essas desigualdades tendem a ser menores, conforme o nível de instrução, pois os índices da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD (2018) apontam que, quanto maior a escolaridade menores as chances do indivíduo viver em situações de vulnerabilidade.

Já o sétimo capítulo deste livro explicita uma abordagem sobre a educação para resistência, emancipação e combate ao racismo na infância. Os resultados da pesquisa evidenciaram que não foram percebidos atos de inferiorizações, de preconceitos e/ou racismo, contudo, demonstrou que a prática docente, necessita de aprofundamento em estudos e formação inicial e continuada, por intermédio de políticas públicas específicas, para as relações étnico-raciais.

O capítulo oitavo apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou o processo de implementação da Lei 10.639/2003 na fronteira Oeste de Mato Grosso e sinaliza indícios da insuficiência de formação continuada específica e projetos permanentes que envolvam práticas pedagógicas voltadas à implementação da referida lei.

O capítulo nono analisa, a partir dos estudos do Grupo Modernidade-Colonialidade, a educação escolar indígena no Brasil, apontando a necessidade de conquistar uma escola intercultural e descolonizadora que responda, plenamente, aos anseios da diferença, e nessa direção, demonstra a urgência de políticas públicas, de projetos e de práticas de interculturalidade crítica, que materializem as conquistas legais para a construção de uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue voltada para os anseios/interesses, conhecimentos e valores dos povos indígenas.

No décimo capítulo encontraremos análises sobre os papéis da branquitude na reprodução do racismo e sua superação, a partir da implementação da Lei nº. 10.639/2003, numa escola em Cuiabá, buscando compreender se as pessoas brancas, principalmente professores e discentes, estão conscientes das suas branquitudes dentro da escola e de suas responsabilidades para superar os privilégios e

transformar a sociedade na luta contra o racismo e contra a estratificação social por meio de práxis antirracistas, a partir do espaço escolar.

O décimo primeiro capítulo desta coletânea faz uma abordagem sobre as docentes negras no ensino superior, cujo propósito é investigar a trajetória dessas mulheres no Ensino Superior as quais lecionam em cursos de licenciaturas na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

A abordagem sobre os impactos das lutas e ações dos movimentos negros em prol da educação antirracista numa escola pública de Cuiabá-MT é a abordagem do penúltimo capítulo, um projeto de pesquisa em andamento, em nível de mestrado, objetivando a análise dos impactos das lutas e das ações dos movimentos negros, tanto nos pensamentos nas práticas, como no currículo de uma escola pública da educação básica de Cuiabá- MT.

Com um fechamento especial, segue o capítulo décimo terceiro, que se trata, de um projeto de pesquisa de mestrado em andamento, o qual analisa o processo de inclusão, bem como, a visão dos alunos Xavante sobre as escolas urbanas de Barra do Garças (MT). O estudo traz evidências da vulnerabilidade de um sistema de educação que não se encontra preparado para execução das já estabelecidas políticas públicas.

Assim, estão presentes nas pesquisas aqui anunciadas os olhares sensíveis sobre a luta antirracista, sobre a educação escolar indígena, a busca por uma decolonialidade crítica na educação em todos seus âmbitos, na discussão sobre gêneros, além de outros temas, na certeza de que, um outro mundo é possível, dentro das perspectivas e fronteiras, mas também, com direito aos voos da liberdade transgressora que é capaz de enfrentar qualquer tirano, inclusive no campo da educação. Sejamos, portanto, artífices de uma educação libertária e que nos permita voar em nossos sonhos de felicidades.

Boa leitura!

**Heitor Queiroz de Medeiros – PPGE/UCDB, Campo Grande - MS**

# SUMÁRIO

---

<b>Prefácio</b> .....	4
<b>Apresentação</b> .....	6
<b>Histórico</b> .....	11
O GT 21 educação e relações Étnico-Raciais na Região Centro-Oeste .....	11
<b>Capítulo I</b> .....	16
Estudo exploratório sobre a comissão de heteroidentificação para ingresso na graduação em teses e dissertações .....	16
<b>Capítulo II</b> .....	21
Políticas afirmativas e o acesso da mulher negra na educação superior: trajetórias e insurgências .....	21
<b>Capítulo III</b> .....	26
Políticas públicas e inclusão educacional nas práticas formativas de estudantes negras/os da pedagogia do CPAN/UFMS .....	26
<b>Capítulo IV</b> .....	31
A experimentação no ensino de ciências e na educação escolar indígena .....	31
<b>Capítulo V</b> .....	36
Implementação da política de ação afirmativa na UFMS .....	36
<b>Capítulo VI</b> .....	41
Acesso ao ensino superior como mediador na diminuição das desigualdades raciais na sociedade brasileira .....	41
<b>Capítulo VII</b> .....	45
Educação para resistência, emancipação e combate ao racismo na infância .....	45
<b>Capítulo VIII</b> .....	49
Lei 10.639/03 na fronteira oeste de Mato Grosso: os casos das cidades de Mirassol D’oeste e Vila Bela Da Santíssima Trindade .....	49
<b>Capítulo IX</b> .....	52
Escola indígena na atualidade: o desafio da descolonização .....	52
<b>Capítulo X</b> .....	56
Os papéis da branquitude na reprodução do racismo e a sua superação a partir da implementação da lei nº. 10.639/2003 numa escola em Cuiabá .....	56
<b>Capítulo XI</b> .....	59
Docentes negras no ensino superior .....	59
<b>Capítulo XII</b> .....	62
Impactos das lutas e ações dos movimentos negros em prol da educação antirracista numa escola pública de Cuiabá-MT .....	62
<b>Capítulo XIII</b> .....	65
Alunos da etnia xavante em escolas urbanas de Barra do Garças (MT) .....	65
<b>Posfácio</b> .....	67
<b>Sobre as autoras e os autores</b> .....	68
<b>Sobre a Arte de capa</b> .....	73
<b>Sobre as organizadoras e o organizador</b> .....	74
<b>Índice Remissivo</b> .....	75

## Histórico

---

# O GT 21 educação e relações Étnico-Raciais na Região Centro-Oeste

Candida Soares da Costa  
Nepre/PPGE/UFMT/ CNPq

Apresento, aqui, um breve relato sobre o GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais na Região Centro-Oeste. Para efeito de sua realização, recorri-me aos meus arquivos pessoais sobre o assunto, assim como às publicações, disponibilizadas nos sites dos eventos, considerando as edições da Anped Centro-Oeste nos anos 2014, 2016, 2018 e 2020. Possivelmente, um futuro trabalho investigativo, metodologicamente delineado, evidenciará aspectos que a brevidade deste relato não comporta. Todavia, sua composição e disponibilização se ancora no objetivo de contribuir para a preservação da memória do GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) na região Centro-Oeste.

### A CRIAÇÃO DO GT 21 E SUA CONSOLIDAÇÃO NA REGIÃO CENTRO-OESTE

GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais foi criado no âmbito da região Centro-Oeste em 2014 a partir de uma demanda apresentada por mim, então vice-coordenadora nacional do GT 21, à coordenação do programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que apresentou e defendeu a proposta de criação do GT na reunião do FORPRED Centro-Oeste. Essa reunião se realizou nos dias 18 e 19/02/2014 nas dependências do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, com o objetivo de discutir a Organização da XII Reunião Regional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

A proposição de criação do GT 21 se mostrou necessária após consulta a várias pesquisadoras e pesquisadores da região. Assentou-se, portanto, no argumento de que a criação de novos GT's significaria o fortalecimento da Anped, pois ampliaria as possibilidades de identificação de pesquisadoras e pesquisadores de diferentes temas da área da Educação com a Anped Centro-Oeste em função da existência de GTs que apresentassem maior proximidade com as pesquisas que realizavam. Além disso, no entendimento de que pesquisadoras e pesquisadores da Região Centro-Oeste que pesquisavam sobre relações raciais, sentindo-se contempladas e contemplados com a criação do GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais, não se furtariam à tarefa de engrandecê-lo com suas produções.

A proposta foi aceita. Assim, foi-me solicitado pela então coordenadora do Forpred Centro-Oeste o envio do número do meu CPF a fim de cadastro no portal da Anped como coordenadora pro-tempore do GT até que, durante o XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste, o próprio GT deliberasse sobre o assunto. Com o cadastro, seria gerada uma senha para a distribuição dos trabalhos inscritos aos consultores ad hoc. Naquele ano, a equipe de consultoria ad hoc foi composta por pesquisadoras e pesquisadores dos programas de pós-graduação em Educação das seguintes universidades: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

O “XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-oeste – Reunião Científica Regional da ANPED”, se realizou no período de 19 a 22 de outubro de 2014, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás–PUC Goiás, tendo por tema “Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: contradições e desafios para a transformação social”. A inauguração do GT 21 foi muito bem-sucedida conforme o esperado. Contabilizou-se um total de 42 trabalhos inscritos, dos quais foram apresentadas 25 (vinte e cinco) comunicações orais e 9 (nove) pôsteres. Contou-se, ainda, com a realização de uma mesa-redonda, que teve por título “Educação, relações raciais e pesquisa na região Centro-Oeste: perspectivas e desafios”.

Não pretendo fazer esse detalhamento numérico relativo à submissão de trabalhos ao GT nas edições subsequentes. O registro quantitativo dessa edição é feito apenas como indicativo de resposta ao atendimento a uma demanda que até então se encontrava reprimida pela inexistência do GT 21 na região enquanto lugar de socialização de conhecimentos e debates, de fortalecimento de processos formativos de pesquisadoras e pesquisadores, bem como de oportunidades de articulação de redes de pesquisa, de modo a fortalecer tanto a investigação científica sobre educação das relações étnico-raciais, quanto a própria pós-graduação em Educação no Centro- Oeste brasileiro.

Observa-se que nos anos subsequentes, manteve-se a periodicidade de realização das reuniões bianualmente, seguindo a política nacional da Anped. O “XIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – Reunião Científica Regional da ANPEd”, foi realizado no período de 06 a 09 de novembro de 2016, no Campus Darcy Ribeiro, da Universidade de Brasília (UnB), organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, cujo tema foi “Projeto Nacional de Educação: desafio éticos, políticos e culturais”. Pesquisadoras e pesquisadores da temática relações raciais lá estavam apresentando seus trabalhos, fossem como comunicação oral, em formato de pôster, compondo ou participando das discussões na mesa-redonda realizada pelo GT 21, tematizando o “Projeto Nacional de Educação e Relações Étnico-Raciais: cenários atuais e desafios”. Lamento pela indisponibilidade do site do evento (<http://www.anpedco2016.com.br/>), pois impossibilita quem não

tenha participado de conhecer o que foi o evento; e para quem participou a oportunidade de revisitar, rememorar as experiências propiciadas pela participação.

A realização do “XIV Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – Reunião Científica Regional da ANPED”, tendo por tema “Educação e Democracia: desafios e resistências da pós-graduação”, ocorreu em Cáceres-MT no período de 15 a 18 de outubro de 2018, sob coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Mato Grosso “Carlos Alberto Reyes Maldonado” (Unemat). A existência do GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais continuou ocupando, honrosamente, seu lugar tanto em relação aos trabalhos submetidos, quanto em relação à mesa, que teve por tema “Democracia e Educação para as Relações Étnico-Raciais: políticas afirmativas, diferença e formação docente”.

Uberlândia-MG foi o *locus* do “XV Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – Reunião Científica Regional da ANPED”, no período de 16 a 19 de novembro de 2020. Vale destacar que, embora geograficamente Uberlândia se localize na região Sudeste brasileira, a Anped a situa, na região Centro-Oeste, razão porque sediou a XV Anped desta região. Em função do ano atípico em consequência da Pandemia Covid-19, que impôs a necessidade de isolamento social e a interrupção das atividades coletivas presenciais, também nas universidades, sua realização se deu pelo sistema online, sob o tema “Educação e pesquisa: impactos, responsabilidade social, perspectivas”. Tratou-se da quarta edição desde a criação do GT 21 em 2014. A realização da sessão especial, que teve por tema “Quais vidas importam? Gênero, sexualidade e educação para as relações étnico-raciais”, resultou-se da articulação entre o GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais e do GT 23 Gênero, Sexualidade e Educação.

Desde sua criação, o GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais na Região Centro-Oeste contou com as seguintes coordenações:

2014: Candida Soares da Costa (UFMT) – Coordenadora pro-tempore;

2015-2016: Candida Soares da Costa (UFMT) – Coordenadora; Maria José de Jesus Cordeiro (UEMS) – Vice Coordenadora;

2017-2018: Eugênia Portela de Siqueira Marques (UFGD) – Coordenadora; Paulo dos Santos Vieira (Unemat) – Vice Coordenador;

2019-2020: Paulo dos Santos Vieira (Unemat) – Coordenador; Bartolina Ramalho Catanante (UEMS) – Vice Coordenadora;

2021-2022: Paulo dos Santos Vieira (Unemat) – Coordenador.

A escrita do presente relato, ocorreu na fase preparatória da “XVI Reunião da Anped Centro-Oeste”, prevista para realização no período de 04 a 07 de outubro de 2022, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), sob o tema “Poder, Política e Democracia: Desafios para a Pós-Graduação em Educação”. Ainda em consequência da pandemia covid-19, já em processo de maior controle em

função das vacinas, o evento terá formato híbrido, cuja programação se comporá por parte das atividades presenciais e outras virtuais. Nessa edição do evento quando o GT 21 completa oito anos na Região Centro-Oeste, seguindo as regras estabelecidas nacionalmente pela Anped, participantes do GT definirão a coordenação para o próximo biênio (2023-2024). Em 2024, o GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais celebra seu primeiro decênio de existência. Esses dez anos, se por um lado se faz marcdo por grandes desafios, por outro, indica sua consolidação como um importante GT da Anped, também na região Centro-Oeste.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O relato se faz baseado em memórias pessoais e em registros disponíveis nos sites e publicações na internet sobre as respectivas edições da Anped na região Centro-Oeste a partir de 2014, trazendo aspectos sobre o percurso do GT 21 desde a sua criação até o tempo presente. O relato se orienta pela expectativa de que possa contribuir para a preservação da memória do GT 21 em âmbito regional e, conseqüentemente, da Anped e do GT 21 em dimensão nacional.

## **SITES CONSULTADOS**

ANPED. Começa dia 06 de novembro o XIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste - Reunião Científica Regional da ANPEd. Anped. 2016.

ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE – REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED. 2018. Cáceres-MT: Universidade do Estado de Mato Grosso “Carlos Alberto Reyes Maldonado” (Unemat): Programa de Pós-Graduação em Educação. Tema: Educação e Democracia: desafios e resistências da pós-graduação. Disponível em <http://regionais.anped.org.br/centro-oeste2018/>. Acesso em 26/06/2022.

ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE – REUNIÃO REGIONAL DA ANPED. 2020. Uberlândia-MG: Universidade Federal de Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação. Tema: Educação e Pesquisa: impactos, responsabilidade social, perspectivas. Disponível em <https://eventos.ufu.br/xv-anped-co>. Acesso em 26/06/2022.

Goiânia, GO: PUC Goiás: Programa de Pós-Graduação em Educação. Tema: Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: contradições e desafios para a transformação social. Disponível em <https://sites.pucgoias.edu.br/eventos/anpedco2014/>. Acesso em 26/06/2022.

<https://www.anped.org.br/news/comeca-dia-06-de-novembro-o-xiii-encontro-de-pesquisa-em-educacao-da-regiao-centro-oeste>. Acesso em 26/06/2022.

REUNIÃO DA ANPED CENTRO-OESTE. 2022. Campo Grande-MS: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Tema: Poder, Política e Democracia: desafios para a Pós-Graduação

em Educação. Disponível em <https://eventos.uems.br/pagina/p/xvi-reuniao-da-anped-centro-oeste-intitulado-poder-politica-e-democracia-desafios-para-a-pos-graduacao-em-educacao>. Acesso em 26/06/2022.

XII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE. 2014.

## Capítulo I

---

# Estudo exploratório sobre a comissão de heteroidentificação para ingresso na graduação em teses e dissertações

Aline Anjos da Rosa  
Eugenia Portela de Siqueira Marques  
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

### INTRODUÇÃO

No período de 2002 a 2012 mais de 128 instituições de ensino superior adotaram por decisão dos Conselhos Universitários e ou por determinação de leis estaduais, alguma política de ação afirmativa (AF) com diferentes desenhos e singularidades (Carvalho, 2016). Essa nova realidade é fruto das intensas batalhas do Movimento Negro que elegeu a educação como campo de intervenção para a emancipação social (Gomes, 2019).

As AF adotadas no ensino superior podem apresentar diversos público-alvo como estudante de escola pública, autodeclarados negros e indígenas, pessoa com deficiência, baixa renda, quilombolas, refugiados, assentados. Além disso, há diversas modalidades como reserva de vagas (cotas), bônus, subcotas, vagas complementares, etc (Carvalho, 2016).

O Supremo Tribunal Federal (STF) no ano de 2012 julgou constitucional a adoção de critérios raciais para ingresso nas universidades. Em 2012, com a aprovação da Lei 12.711/2012, um novo ciclo inicia e os processos seletivos para ingresso na graduação nas instituições federais de ensino médio e superior passaram a reservar no mínimo 50% das vagas em cursos de graduação para estudantes oriundos de escola pública. As 8 modalidades de reserva combinam diferentes critérios de renda, raça/cor e pessoa com deficiência.

Foi estabelecido na lei a autodeclaração para preenchimento das vagas reservadas aos autodeclarados negros (pretos e pardos) sem previsão de outro mecanismo de acompanhamento. Parcela significativa das instituições não criou comissões. Diante de ações judiciais e as denúncias do Movimento acerca de fraudes e equívocos de pertencimento racial foi adotado o procedimento de heteroidentificação que é a identificação por terceiros da condição autodeclarada com base em critérios fenotípicos. É um procedimento complementar à autodeclaração e foi recomendada pelo STF.

O presente trabalho possui como objetivo apresentar um estudo exploratório e documental acerca do estado do conhecimento relacionado com o tema das AF, especificamente na modalidade de

reserva de vagas materializada por meio da Lei 12.711/2012, destinada aos autodeclarados negros com enfoque no procedimento de heteroidentificação, a partir de teses e dissertações produzidas sobre o estudo das relações raciais.

## **METODOLOGIA**

Embora ocorra uma profusão de terminologias denominadas de levantamento de produção, revisão bibliográfica, estado do conhecimento, estado da arte, mapeamento da produção, etc, todas, de acordo com suas especificidades e definições, visam oferecer um panorama acerca do conhecimento produzido sobre um tema e contextualizá-lo na área de estudo (Romanowsk & Ens, 2006).

Entre as possibilidades apresentadas e os dados disponíveis acerca do recorte proposto, optamos pela definição de Romanowsk e Ens (2006): “O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento” (2006, p.40). Assim, elegemos um setor: as produções do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), pertencente ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Para seleção das produções era necessária a menção à comissão como problemática de investigação direta ou indiretamente primeiramente no título e depois no resumo. Os descritores utilizados foram: heteroidentificação e auto declaração. Foram selecionadas 13 produções sendo 8 dissertações e 5 teses e as seguintes informações para elaboração do Quadro 1 foram extraídas: autor, título, ano de defesa, curso, programa e instituição.

**Quadro 1.** Teses e Dissertações. Fonte: Catálogo da CAPES e BDTD. Organizado pelas autoras.

<b>Catálogo da CAPES: descritor heteroidentificação 6 resultados 4 selecionados</b>
Frioli, N. L. C. A implementação de cotas raciais na prefeitura de São Paulo: Análises sobre os procedimentos de comissões de heteroidentificação. 2019. Mestrado em Ciências Humanas e Sociais. UFABC.
Oliveira, F.C.G. O ingresso de negros/as nos cursos de graduação nas universidades federais do Brasil: análise da efetividade da comissão de heteroidentificação. 2019. Mestrado em Educação. UFGD
Lima, L. C. Quem pode ser negro/a doutor/a na universidade pública? Judicialização das políticas afirmativas étnicorraciais na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2019. Mestrado em Estudos Interdisciplinares. UFBA.
Palma, V. C.L.C.F. Educação, Democracia e Inclusão Racial: Análise da efetividade da lei de cotas para negros em concursos docentes de universidades federais. 2019. Doutorado em Educação.UFGD.
<b>Catálogo da CAPES: descritor autodeclaração 44 resultados 7 selecionados</b>
Ferreira, A. H. Discursos étnico-raciais proferidos por candidatos/as a programa de ação afirmativa. 2010. Doutorado em Psicologia. PUC-SP.
Panizzi, C. S. Identidade racial e teoria jurídica da raça eletiva no contexto brasileiro. 2017. Mestrado em Direito. UniRitter.
Panizzi, M. S. A autodeclaração racial nas ações afirmativas nas universidades: a teoria jurídica da raça eletiva. 2017. Mestrado em Direito. UniRitter.
Rodrigues, L. S. Políticas públicas no combate à desigualdade racial: uma análise da implementação da lei nº 12.990/2014 em uma instituição federal de ensino superior. 2017. Mestrado Profissional em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos.UFSCar.
Nogueira, L.C.K. Racismo no Brasil: preconceito de marca e cotas para negros' 2017. Mestrado em Direito.USP
Duarte, E.C.P. Do medo da diferença à liberdade com igualdade: As Ações Afirmativas para Negros no Ensino Superior e os Procedimentos de Identificação de seus Beneficiários. 2011. Doutorado em Direito. UNB
Pace, A. F. O papel das comissões de heteroidentificação, como mecanismo efetivo de seleção de negros aos cargos das universidades públicas federais, 2019. Doutorado em Educação, UFRRJ.
<b>BDTD Descritor: autodeclaração</b>
Pevangelista, J.P.C. Políticas públicas de acesso ao ensino superior como medida concretizadora de direitos fundamentais. Mestrado em Direito. UFCE, 2019.
Costa, J. F. Percepções sobre justiça e igualdade dos alunos do curso de direito da UFMA: O caso das cotas raciais e sociais. 2016. Doutorado em Ciências Sociais.UFMA.

De acordo com o quadro 1, a primeira produção localizada que focou a questão da autodeclaração foi defendida em 2010 (1) e 2011 (1). No período de 2012 a 2015 não foi registrado nenhum trabalho. Em 2016 (1) e em 2017 (4), 2018 (0) e 2019 (6), mostrando que esse tema é ainda recente. A área do conhecimento que mais ocorrência de produções é o Direito (4) e a Educação (4), Ciências Sociais (2).

Optamos por elaborar as seguintes categorias para explorar as características relevantes entre as produções: conceitos; contexto de investigação; aspectos jurídicos; Aspectos procedimentais, normativos e de gestão.

**Quadro 2.** Análise Exploratória. Fonte: Organizado pelas autoras.

<p><b>Categoria 1</b> – Conceitos: ideia de raça, racismo, identidade racial, identidade nacional, classificação racial, o papel da mestiçagem, o mito da democracia racial, concepção de Justiça, ações afirmativas e políticas públicas, políticas de cotas raciais. O arcabouço teórico mobilizado recorrente é da Sociologia e no Direito.</p>
<p><b>Categoria 2</b> - Contexto de investigação: Programas e as Leis federais Lei 12.711/2012 e da Lei 12.990/2014 são os geradores da demanda. Contexto: Programa Internacional de Bolsas de pós-graduação da Fundação Ford, concursos públicos da UFSCAR, UFGD e da UFRRJ e vestibulares da UFMA, UFGD, UFRB, (UFGD, UFMS, UFRB, UFOP, UFRRJ, UFPR e UFPel – uma única dissertação), Prefeitura de São Paulo.</p>
<p><b>Categoria 3</b> - Aspectos jurídicos: Trabalhos como Duarte (2011) abordaram o pensamento e o debate jurídico acerca das cotas, o princípio da liberdade e da diferença e a necessidade de criação de uma procedimentalização das formas de participação dos destinatários das políticas pública como de ordem jurídica constitucional. Menção à ADPF 186/DF e ADC 41/DF. Análise de argumentos contra e a favor à luz do Direito e reconhecimento da categoria racial. Outra frente de investigação trata da judicialização e as disputas judiciais entre candidatos, comissão, administração superior e a Justiça e o racismo institucional (Costa, 2016) especialmente no curso de Medicina (Lima, 2019).</p>
<p><b>Categoria 4</b> - Aspectos procedimentais, normativos e de gestão. Foi possível identificar relatos sobre a identificação na legislação de ausência de mecanismos de controle acerca da autodeclaração, ausência de normativas internas, fragilidades e necessidade estabelecimentos de critérios para discricionariedade dos implementadores (Rodrigues, 2017; Pace, 2019; Evangelista, 2019), fracionamentos de editais e vagas, a fragilidade da fiscalização e sanções com relação à comissão de heteroidentificação são possíveis fatores de restrição à efetividade da Lei de Cotas, a insuficiência de regulamentação (Palma, 2019; Ferreira (2010) já apontava a necessidade de processos de identificação étnico-raciais. Análise documental sobre os editais sobre a implementação e entrevistas como membros e implementadores (Costa, Oliveira, 2019, Pace, 2019). Um dos desafios é a verificação étnico-racial do autodeclarado pardo (Pace, 2019).</p>

Todas as pesquisas localizadas manifestam apoio à existência da comissão. Há uma predominância dos estudos descritivos. Parcelas das pesquisas ainda se limitam a expor e registrar a como se deu a criação da comissão, os marcos jurídicos e atos normativos. Em relação a assuntos pouco investigados a definição de critérios e procedimentos a serem adotados em uma normativa única é pouco discutida, bem como, uma conceituação da comissão.

Estudos sobre a formação e a concepção dos membros da comissão também é algo pouco abordado. Há poucos trabalhos que exploram a questão dos conflitos identitários com base na análise dos conteúdos das manifestações dos recursos dos convocados. Também não há trabalhos que apontem a adoção de comissão no PROUNI que reservam vagas para negros. Ainda não foram registrados trabalhos que abordem a atuação da comissão na reserva de vagas na pós-graduação (mestrado e doutorado).

Outra lacuna visualizada é a análise aprofundada dos embates e das responsabilidades procedimentais dos gestores quanto ao silenciamento de 2013 a 2018 acerca da ausência de controle acerca das autodeclarações preenchidas enquanto uma manifestação de racismo institucional. Ainda

carece reflexões mais aprofundadas sobre quais os desdobramentos que a comissão pode gerar e o sentido que pode significar para o estudo das relações raciais.

Considerando que os textos e pesquisas foram publicados recentemente, podemos apontar que as pesquisas sobre as comissões é um assunto novo que vem sendo apropriado no campo da Educação, Direito e Sociologia. A produção científica aqui acumulada aponta os caminhos para que pesquisas futuras sejam desenvolvidas.

## **REFERÊNCIAS**

- Carvalho, J. J. (2016). A política de cotas no ensino superior: ensaio descritivo e analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil. Brasília: INCT.
- Gomes, N. L. (2019). O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Romanowski, J. P., & Ens, R. T. (2006). As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Revista Diálogo Educacional, 6(19), 37-50.

## Capítulo II

---

# Políticas afirmativas e o acesso da mulher negra na educação superior: trajetórias e insurgências

Átila Maria do Nascimento Corrêa  
Eugenia Portela de Siqueira Marques  
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)  
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

### INTRODUÇÃO

Esse artigo é um recorte de uma pesquisa finalizada do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-raciais e Formação de Professores (GEPRAFE) realizada no período de 2012 a 2016. A lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Essa lei reserva no mínimo cinquenta por cento das vagas destas instituições para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Destas vagas, no mínimo cinquenta por cento será reservada a estudantes com renda per capita familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos do salário mínimo obedecendo à proporção de negros, pardos e indígenas da unidade da federação a que pertencem às universidades. Pela primeira vez o Estado Brasileiro reconhece a necessidade de uma postura ativa das instituições para inclusão destas populações no ensino superior. Reconhece também a existência de dois tipos de desigualdades que podem afetar o ingresso nestas instituições: as desigualdades econômicas e as étnico-raciais.

A implementação das políticas afirmativas são frutos das reivindicações feitas ao longo da História do Movimento Negro Brasileiro desde a década de 1930 ao denunciarem o racismo, a discriminação racial e as desigualdades sociais que permaneceram no Brasil após o período escravocrata. Os estudos sobre o acesso das mulheres na educação superior são recentes, segundo Guedes (2008), esse aumento se deve a expansão da escolaridade e ao crescimento do número de vagas nas universidades na década 1970, o que acaba rompendo com a tradição masculina universitária e faz com que, de minoria nesses espaços, a população feminina passe a representar uma maioria, mais especificadamente nos anos 2000.

O trabalho está alicerçado no movimento de resistência, teórico e prático, político e epistemológico que questiona a lógica da colonialidade, por meio da noção de “giro decolonial”. A partir dos estudos dos pesquisadores do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), formado no final dos anos 1990, por intelectuais latino-americanos de diferentes universidades das Américas que articulado com os

estudos sobre as políticas afirmativas no Brasil mostram um movimento de insurgência das mulheres negras que ingressam à educação superior e passam a ocupar um espaço cujo o acesso foi negado.

## **AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS**

Entendemos com Quijano (2005) a ideia de raça, racismo e hierarquização de pessoas, sociedade e culturas que se construiu a partir da colonização, são as bases de acumulação de capital em escala mundial e das relações de poder do sistema-mundo, e envolvem o controle do trabalho, Estado, Instituições e produção do conhecimento.

A Colonialidade do Saber, se caracteriza pela adoção fortemente presente na atualidade, pelas sociedades periféricas da lógica do eurocentrismo com pressuposto teórico e metodológico para produção de seus respectivos conhecimentos. Quijano (2005), explica que o pensamento intelectual que emergiu da modernidade, produziu um modelo de conhecimento e um modo de como elaborá-lo que torna evidente o “padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocêntrico”. O autor continua sublinhando que tal conhecimento está fundamentado no eurocentrismo, cuja sistematização iniciou na Europa ocidental durante o século XVII e que nos anos seguintes se tornou mundialmente hegemônico percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. A Colonialidade do saber está articulada ao universalismo, sexismo e ao racismo.

Nesta perspectiva, as práticas e deslocamento decoloniais pressupõem a concepção de mundo, superando os conhecimentos/colonialidades estabelecidos pela racionalidade fundada a partir da Modernidade (Quijano, 2005). Além da construção de novas epistemes, a partir de saberes silenciados, invisibilizados, subalternizados, são eles os conhecimentos das mulheres, negros/as africanos/as e da diáspora, ameríndias/os, asiáticas/os, aborígenes e tantos outros que habitam as periferias do sistema-mundo.

O acesso de mulheres negras ao Ensino Superior reconhecedoras de seu lugar social oprimido e lugar epistêmico subalternizado tem produzido tensionamentos, questionamentos e denúncias contra a matriz eurocêntrica do conhecimento. Como consequência o compromisso ético, étnico-racial e político dessas mulheres tem exigido a abertura do campo das Ciências Sociais para produção de epistemes deslocadoras e contra hegemônicas.

Ao marcar seu *locus* de enunciação a mulher negra vai de encontro à paradigma eurocêntrico hegemônico que universaliza sujeitos, sob a falácia de que todos são iguais, possuem os mesmos direitos e o sucesso depende individualmente do esforço de cada um. O *locus* de enunciação expõe as hierarquias raciais, de classe, gênero, sexuais, as quais o corpo desta mulher está submetido.

O discurso eurocêntrico ao hierarquizar as pessoas, produziu desde a escravidão, a ideia de que a mulher negra é destituída de vontade, subjetividade, pronta a servir e destituída de voz. Objeto de uma

economia de prazer e do desejo (Bell Hooks, 2018). Nesse sentido, a produção do conhecimento precisa ser sempre situada, ou seja, se há epistemologia dominante embora revestida de neutralidade, que é ocidental, masculina e branca. Onde estão situados os outros modos de conhecer, viver, ser e existir?

As trajetórias e insurgências de mulheres negras no Ensino Superior podem ser consideradas como uma luta decolonial, a partir da qual, são identificados os discursos hegemônicos e elaboradas novas epistemologias alicerçadas em vivências, saberes, produções teóricas e políticas de mulheres subalternizadas, cujas habilidades de produção de teorias, até então não eram reconhecidas.

A chegada tardia das mulheres negras ao Ensino Superior desvela não apenas o efeito da dominação colonial, mas significa, também, deparar-se com o registro de múltiplas vozes, ações, sonhos que lutam contra a marginalidade, a discriminação, a desigualdade e buscam a transformação social. (Collins, 2019)

## **MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CORPOS INSURGENTES**

A presença de mulheres negras na educação superior é recente, resultado de anos de luta por visibilidade e pelo direito a educação. Os Movimentos Negros, de acordo com Gomes (2017), a partir da década de 1990, começam a se articular com mais força pelo direito a educação, com propostas de ações afirmativas ao invés de um discurso universal dentro da educação.

O Movimento Negro, enquanto forma de organização política e de pressão social – não sem conflitos e contradições – tem se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade. Ele organiza e sistematiza saberes específicos construídos pela população negra ao longo da sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva (Gomes, 2017, p.19).

É importante ressaltar que dentro do Movimento Negro Unificado, sempre existiu o Movimento de Mulheres Negras (MMN), lutando pela visibilidade das questões de raça com intersecção de gênero, Silva (2000) destaca os principais momentos históricos de mobilização a partir do segundo encontro feminista latino-americano, destacando as lutas dessas mulheres e suas mobilizações.

Carneiro (2003), descreve a importância das lutas das mulheres negras e seus movimentos e como esse esforço pela afirmação de identidade e de reconhecimento social se deu para essas mulheres e como esses movimentos deslocam essa perspectiva para novos lugares.

Os efeitos do racismo e do sexismo são tão brutais que acabam por impulsionar reações capazes de recobrir todas as perdas já postas na relação de dominação. O efervescente protagonismo das mulheres negras, orientado num primeiro momento pelo desejo de liberdade, pelo resgate de humanidade negada pela escravidão e, num segundo momento, pontuado pelas emergências das organizações de mulheres negras e articulações nacionais de mulheres negras, vem desenhando novos cenários e perspectivas para as mulheres negras e recobrando as perdas históricas (Carneiro, 2003, p. 129).

Mesmo com esses novos espaços e perspectivas a educação brasileira segue excludente e de viés colonizado, desse modo visto o histórico de lutas dos Movimentos Negros é importante ressaltar as mulheres além de sofrer com racismo, dentro desse sistema sofrem também com sexismo.

Ainda sobre a presença das mulheres negras na educação superior, a autora chama atenção para os resultados observados em sua pesquisa, onde essas mulheres se encontram mais presentes em cursos considerados femininos e menos prestigiados socialmente, logo menos concorridos.

## **CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS**

As lutas do Movimento Negro, juntamente com as lutas das mulheres por visibilidade política em busca de direitos romperam com as barreiras da exclusão e contribuíram para a democratização do acesso à educação superior, contudo é possível observar que essa democratização só aconteceu em determinados cursos, ou seja, nos cursos mais concorridos, a presença das mulheres negras é menor.

Com a implantação da Lei 12.711/2012 que prevê a reserva de vagas para negros/as, por meio das cotas raciais observou-se um movimento afirmativo para a democratização do acesso ao ensino superior e, o número de mulheres negras matriculadas tanto nos cursos de humanas, quanto nos de exatas, antes extremamente reduzidas, gradativamente passa a alterar esse cenário.

Desse modo, ressaltamos que a adoção das políticas afirmativas possui o potencial de modificar a trajetória das mulheres negras que foram marcadas pela pobreza e a racialização. O acesso à educação superior representa uma conquista e lutar para garantir a permanência e êxito na conclusão da graduação é um dever de toda a sociedade brasileira.

## **REFERÊNCIAS**

- Brasil. (2012). Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012.
- Carneiro, S. (2003). Mulheres em Movimento. Estudos Avançados, 17(49), 117-133. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9948/11520> Acessado em: 22/09/2019.
- Collins, P. H. (2019). Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Boitempo Editorial.
- Gomes, N. L. (2017). O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Guedes, M. C. (2008). A Presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. Hist. Cienc. Saude Manguinhos, 15(supl.), 117-132. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702008000500006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702008000500006&script=sci_abstract&tlng=pt) Acessado em 28 out. 2019.

- Hooks, B. (2018). *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. São Paulo: Editora Elefante.
- Quijano, A. (2005). *Colonialidad y modernidad-racionalidad*. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/36091067/Anibal-Quijano-Colonialidade-e-Modernidade-Racionalidade>. Acessado em 16 jan. 2020.
- Silva, E. B. (2000). *Aparando as arestas, tecendo o fio: o movimento de mulheres negras e a construção do pensamento negro feminista*. In: *I Simpósio Internacional - O Desafio da diferença: articulando gênero, raça e classe*, 2000, Salvador.
- Silva, E. P. (2018). *Estudantes negras cotistas: Um enfoque feminista negro decolonial sobre gênero e raça no ensino superior brasileiro*. (Tese de Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

## Capítulo III

---

# Políticas públicas e inclusão educacional nas práticas formativas de estudantes negras/os da pedagogia do CPAN/UFMS

Leandro Costa Vieira  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

Historicamente as lutas pela igualdade social de diferentes sujeitos, tem sido um aspecto polêmico, pois ao mesmo tempo se defendem paradigmas inclusivos de todos e todas independente da sua condição e características junto a situações de discriminação e desrespeito às normas mais básicas de trato igualitário, e dentro deste discurso estão frequentemente as pessoas pretas e pardas.

Lembremos os aspectos que saltaram aos olhos das mídias internacionais referentes ao tratamento de pessoas pretas, principalmente nos Estados Unidos e no Brasil também o que tornou mais visível a condição destes sujeitos diante da violência e do desrespeito e mesmo da forma como a segurança pública enxerga as pessoas negras.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2019), destacam dentro de aspectos demográficos, que em média 51% da população brasileira é composta por pessoas autodeclaradas pretas e/ou pardas. Este fato revela que o Brasil é o segundo, entre os demais países, com número de pretos e pardos, perdendo apenas para a Nigéria, o que torna o estudo de assuntos relacionados a esta população, de expressa relevância nesse contexto.

A condição do povo preto, no Brasil é concreto o processo discriminatório e marginal em que a sociedade expõe as pessoas de pele escura. Dados estatísticos divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA e o artigo publicado por Cerqueira e Moura (2013), revela que em média 77,5% de homicídios que ocorrem no Brasil acontecem com pessoas pretas e pardas. A cor da pele é elemento chave para que este processo ocorra. O estado da federação que mais sofre com o homicídio de pessoas pretas é o Alagoas com uma média de 80% dos casos e o estado que menos apresentou índices é Santa Catarina.

O começo do século XXI se apresenta com sucateamento educacional, o afunilamento dos sujeitos que concluíam o ensino fundamental, posteriormente o ensino médio e que se mantinham distantes da Educação Superior. Dados publicados pelo IPEA (2020), revela que entre 1995 e 2015 o índice de permanência na escola entre jovens de 15 a 17 anos foi de 6,2 e anos para brancos e 4,5 anos para pretos. Em 2015 as taxas cresceram para uma média de 8,1 anos para brancos e 7,6 para pretos

(IPEA, 2020). Nesse sentido a pretos e pardos permanecem em média 1,5 anos a menos que os brancos na escola brasileira.

Diante destes condicionantes, bem como o histórico social do Brasil que atravessa a constituição de hierarquias e processos discriminatórios de brancos para e com pretos, buscaremos investigar como tem sido considerado os conceitos e práticas de inclusão, convergindo para as caracterizações de pessoas pretas e pardas. Traçamos nesta pesquisa a compreensão que acadêmicos de um curso de pedagogia trazem acerca de conceitos e práticas de inclusão, bem como o que estes revelam desde suas trajetórias de formação até o devir de práticas inclusivas dos mesmos.

Tencionou-se na proposta de pesquisa trabalhar com estudantes autodeclarados pretos e pardos, matriculados entre os anos de 2018 e 2020 no Curso de Pedagogia – Licenciatura do Campus do Pantanal da UFMS, e pelo entendimento que estes encontram-se em seus processos formativos. Esta pesquisa está em fase inicial e estamos destacando para tanto, bases teóricas que englobam o diálogo sobre a condição social de inclusão de pretos e pardos na sociedade brasileira.

A pesquisa é composta por uma metodologia qualitativa interpretativa, com método adotado de narrativas e ateliês de projetos e formação, o que caracteriza um processo que se considera o mais adequado ao tratar-se de pesquisa em educação (Gil, 2008).

No que concerne ao contexto histórico da condição do povo preto no Brasil. Tivemos durante todo o processo de colonização desde os anos de 1500, também uma condição exploratória de mão de obra escravista de pretos, trazidos a força do continente Africano. Iremos explanar que Portugal e Espanha, porém Portugal com mais força, proporcionou o atravessamento de milhares de homens, mulheres e crianças pretas em navios negreiros para o exercício de labuta sem nenhuma condição humana dada a estes (Mattos, 2007).

Com a Lei Áurea (1888) os escravos foram libertos, porém sem nenhuma condição de manutenção de suas vidas, pois os mesmos nada tinham; no ato de liberdade, construíram o que irá se chamar de favelas ou margens sociais. A condição educativa, o século XX não foi a mais favorável para essa população, pois os processos discriminatórios vivenciados por filhos, netos e até bisnetos de escravos no decorrer do século, se revela pelas condições e tratos de acesso e permanência na escola.

Com a constituição de 1988, absolutamente cem anos após a abolição, talvez houve uma busca de condições um pouco mais próximas aos direitos de cidadão. Será? – Aqui se consolida um hiato referente as condições dos povos pretos diante de direitos circunscritos em lei, porém antagônico nas experiências e movimentos cotidianos destes sujeitos.

Os anos 2000 com flexibilizações de uma governança ainda que aliançada nos ditames do neoliberalismo e do capital, se tinha uma concepção progressista e, nesse sentido corroboram-se leis que transpõem, também, as demandas das populações pretas, que ainda no começo do século XXI estão marginalizadas e desprovidas dos recursos básicos necessários.

Estabeleceu-se então Leis que buscam dar, por direito, condições educacionais qualitativas e equânimes de inclusão ao maior número possível de cidadãos.

A universidade brasileira e sua expansão, são promovidas, por meio de Leis de cotas, tais quais: Lei 10.649/2003, Lei 11.645/2008, Lei 13.146/2015 e Lei 12.711/2012, todas determinantes no acesso de pessoas pretas, pardas, indígenas, deficientes e egressos de escolas públicas à universidade pública. Ressalta-se aqui estas leis, pelo viés desse estudo.

O processo de inclusão educacional.

A educação do século XXI tem debatido e buscado caminhos para as adaptações curriculares que compunha um emaranhado de condições, que se “[...] distingue por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade evoluída e humanitária [...]” (Mantoan, 2015, p. 66).

O destaque trazido pela autora corrobora com uma ideia de que se faz necessário repensar o modo de organização das instituições educativas tensionando o entendimento do todo ao seu redor. Ao enfatizar as condições humanas no todo, pensemos na sociedade brasileira, nos condicionantes que rotulam e colocam sujeitos historicamente discriminados à margem social, educativa, econômica e cultural.

No complexo discurso acerca da inclusão educacional, tem-se evidenciado que não se debate a importância desta para as populações pretas/pardas. Esta tem sido fortemente consolidada no campo da educação especial ou das dificuldades de aprendizagem, no entanto, o que se pode considerar acerca da desistência e das circunstâncias de aprendizagem de meninas e meninos pretos? Será que a dificuldade não parte também dos professores ou gestores?

Nascimento (2016) irá destacar uma condição que era visível no Brasil do século XX e que perdurará ainda nos dias de hoje, o racismo mascarado, ou racismo estrutural. Nesse sentido, precisa-se entender o compromisso da educação escolar e, que currículos são estes que são costurados aos diferentes públicos. Sebastián-Heredero (2015, p. 17), destaca que: *[...] para que una escuela aprenda sus protagonistas deben aprender y en este caso los que también lo necesitan son los propios docentes, tanto en aspectos de organización y gestión del aula como en los relativos a sus prácticas educativas.*

Perpassando os protagonismos esperados no contexto escolar, o autor menciona a importância de que o docente também precisa aprender. Neste caso, é necessário, articulações que encontram as práticas, com os currículos e iniciativas que vislumbrem a comunidade entorno da escola, para tanto o autor destaca ainda que *“Un currículo por sí solo no vale, eso está demostrado, es la puesta en práctica del mismo lo que lo hace diferente. Promover la formación del profesorado es uno de los pilares básicos de esta perspectiva de nueva escuela* (Sebastián-Heredero, 2015, p. 17). As escolas públicas brasileiras, atendem uma demanda bastante significativa de estudantes com imensa diversidade étnico/racial. Pelas condições financeiras, estas irão atender a população preta/parda como contingente de sujeitos que estão inseridos nestas instituições.

A partir desses dados é necessária a construção de um currículo de pertencimento e de identidade destas comunidades. É importante a presença e ação de docentes aprendentes para um outro processo educativo, revisando e construindo formas diversas de estabelecer essa prática de forma inclusiva, tendo um olhar crítico referente aos conteúdos e aos sujeitos com os quais este docente exerce seu trabalho pedagógico.

A inclusão vem a ser reflexo de identificações de quem é interpelado no processo educativo. Porém faz-se necessário, nessa caminhada, entender para que serve a educação e o que está sendo ensinado. As estruturas que precisam ser reconstituídas desde mulheres e homens que compõem essa base. A escola é uma das partes da composição social, servindo a uma organização estatal e sua legislação, portanto é pertinente aos membros da escola, interpretar e entenderem o sentido de inclusão e as práticas protagonizadas por todos e para todos, sendo estes protagonistas na potencial condição inclusiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa ainda em fase inicial lança como principal objetivo o encontro de práticas e conceitos de inclusão. Até aqui é possível identificar que a inclusão se faz presente, enquanto representação do que é determinado pela legislação vigente. A inclusão de estudantes pretos e pardos se revela pelo cotidiano nas salas de aula do CPAN que evidenciam pela cor da pele e por representações da cultura preta a existência e resistência destes no espaço formativo. Considera-se ainda que a abordagem a estes acadêmicos ainda não fora realizada, sendo uma das próximas etapas da pesquisa.

Considera-se ainda que o Projeto Pedagógico e a estrutura curricular do Curso de Pedagogia apresentam proposições de inclusão, vistas na análise do Projeto e das ementas das disciplinas. Levantou-se um bom referencial e pesquisas relacionadas, mas que ainda não foi encontrado investigações referentes a inclusão e as questões étnico-raciais, o que potencializa a relevância de uma pesquisa inédita, dentro de seu propósito doutoral. Faz-se necessário concretizar a ideia da inclusão de todos no processo formativo, por meio de práticas e de ações transformadoras e conceitos embasados no porvir educativo e formador de uma sociedade equânime e para todos.

## **REFERÊNCIAS**

- Bizelli, L., Sebastián-Heredero, E., & Ribeiro, P. (Orgs). (2015). *Inclusão e Aprendizagem: Desafios para a Escola em Ibero-América*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988*.
- Censo Demográfico: Tabela 3175 – População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: [sidra.ibge.gov.br/tabela3175](http://sidra.ibge.gov.br/tabela3175). Acesso em 30 ago 2020.

- Cerqueira, D. R.C.; Moura, R. L. de. (2013). Nota técnica vidas perdidas e racismo no Brasil. IPEA, Brasília. Disponível em: Acesso em: 30 ago de 2020.
- Mantoan, M. (2015). Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?. São Paulo: Summus.
- Mattos, R. (2007). História e cultura afro-brasileira. São Paulo: Contexto.
- Nascimento, A. (2016). O genocídio do negro brasileiro: processo de um Racismo Mascarado. (3 ed.). São Paulo: Perspectiva.

## Capítulo IV

---

# A experimentação no ensino de ciências e na educação escolar indígena

Lorrana Nara Naves Nóbrega

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq

### INTRODUÇÃO

A oferta de uma educação escolar indígena, diferenciada da escola do não-índio, é ainda recente no sistema educacional brasileiro. Mas sua proposta inicial, surgiu em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9394/96, em seu art. 78, que delibera essa modalidade de ensino, como uma educação bilíngue e intercultural (BRASIL, 1996).

Assim, com a perspectiva de promover a inclusão escolar e social dos povos indígenas, a proposta de uma escola diferenciada apoia-se pela valorização do uso da língua materna, e por uma abordagem do ensino própria, capaz de mobilizar aspectos relevantes da identidade cultural, social e histórica que envolvem as tradições étnicas desses povos (Silva Júnior, 2000).

Diante desse desafio, pesquisadores têm discutido caminhos para construção de uma escola que contemple as exigências de uma educação intercultural - bilíngue, específica e diferenciada (Filho, 2017). E apontam que o pressuposto de um ensino multicultural, necessita por considerar o processo de decodificação da realidade a partir da relação dialógica entre os conceitos científicos e tradicionais (Santos; Camargo; Benite, 2020).

Assim, na busca por aproximar a prática escolar às orientações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (1998, p.14), propõe as orientações para o desenvolvimento de práticas pedagógicas aos professores (índios e não-índios), relacionados às ações de implementação e desenvolvimento das escolas indígenas.

E em especial, sobre o ensino de Ciências (idem, p.281) – aponta a importância em proporcionar ao aluno índio a problematização sobre os conceitos e os princípios da ciência ocidental, e o de ser capaz de observar, comparar, experimentar, interpretar e discutir fenômenos naturais que ocorrem à sua volta.

Neste sentido, defendemos o uso da experimentação no ensino de Ciências no contexto da educação escolar indígena, pode ser empregada como uma estratégia educativa que possibilita a interlocução entre os modos de produção da ciência ocidental e os saberes tradicionais.

Assim, pretendemos discutir nesta pesquisa os elementos teóricos que subsidiam o uso da experimentação como uma ferramenta de mediação dos conhecimentos interculturais, válidos na formação de professores em Núcleos de Educação Intercultural no país para atuar na educação escolar indígena.

## **DESENVOLVIMENTO**

Esta pesquisa qualitativa, em andamento, apresenta uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2007) e análise documental, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática pelo Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão (LPEQI).

Neste estudo, propomos por meio de uma revisão bibliográfica no ensino de Ciências – e a partir da análise documental do RCNEI (1998, p. 281), uma discussão teórica acerca da abordagem experimental em Ciências na educação escolar indígena.

A partir da triangulação do aporte teórico e documental empregado neste estudo, discutiremos adiante, considerações sobre as relações dialógicas entre os conhecimentos científicos e os saberes interculturais que podem ser mobilizados pelo uso da experimentação no ensino de Ciências e na educação escolar indígena.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Quando nos referimos a experimentação em Ciências, muitas pessoas associam a experiências realizadas em laboratórios químicos, ou de fenômenos pirotécnicos e coloridos. Porém, a experimentação no ensino de Ciências (Rosa & Rosa, 2010) vai além disso, e pode apresentar diferentes formas de abordagem.

A depender de certos fatores, como o enfoque que o professor pretende dar sobre determinado assunto e a avaliação dos alunos frente a heterogeneidade, podemos discriminar as experimentações como: as “demonstrações efetuadas pelo professor”, as “verificações feitas pelos alunos em grupo”, as “verificações feitas pelos alunos individualmente”, e “pequenas investigações feitas pelos alunos (Thomaz, 2010, p 366.)

Dentre estas, é frequente nas escolas, o uso de atividades experimentais demonstrativas, nas quais o professor executa um experimento na qual os estudantes apenas observam, e propõe explicações para os fenômenos ocorridos. No entanto, as limitações sobre esta abordagem no ensino de Ciências são discutidas amplamente, tais como: a impossibilidade de questionamento dos resultados apresentados pelo professor, a falta de interação dialógica em sala de aula e a percepção distorcida de que a Ciência produz conhecimento imutável e absoluto (Silva, 2016).

Ora, se tratando do ensino de Ciências no contexto da educação escolar indígena, o RCNEI aponta que:

Um bom caminho para iniciar o estudo de um tema de ciências é partir de um problema, uma pergunta, uma dúvida. Chama-se esta maneira de tratar um tema de problematização. A pergunta inicial pode vir dos alunos ou ser colocada pelo professor. Pode vir da observação de um livro ou da necessidade de resolver algum problema na aldeia. Essa problematização tem o objetivo de levantar o interesse e os conhecimentos dos alunos sobre o assunto e provocar a necessidade de buscar novos conhecimentos, novas informações (BRASIL, 1998, p.279).

Por isso, considerando que no contexto da educação escolar indígena a problematização é indicada como forma favorável as interações dialógicas entre os alunos e o questionamento acerca dos fenômenos cotidianos e processos utilizados pelas comunidades indígenas, é que a experimentação com caráter investigativo se apresenta propícia a uma educação intercultural.

Nessas atividades, a temática discutida é realizada dentro do seu próprio contexto, levando-se em consideração as perguntas feitas pelos alunos, na construção de conceitos e das razões que justificam a análise das informações. O professor não oferece respostas prontamente e media os conhecimentos científicos através da condução de perguntas que motivem os alunos a chegarem as conclusões sobre os fenômenos observados (Wilsek & Tosin, 2012).

Segundo Chassot et al. (1993), esse processo pode auxiliar no ensino-aprendizagem como forma de reflexão dos dados na realidade experimentada, produzindo uma visão crítica acerca dos fatos. Assim, a experimentação por meio da investigação proporciona aos alunos (índios e não índios), a chance de desenvolver a observação, discussão, trabalho em equipe (Araújo & Abib, 2003), que contempla à uma educação heterogênea, diferenciada e bilingue.

Este espaço educacional e social, permeado pelo experimento investigativo, pode ser capaz de instigar aos alunos indígenas, a problematização acerca das práticas tradicionais utilizadas na produção de tintas corporais e alimentos, na fabricação dos artefatos usados em manifestações culturais, nos conhecimentos medicinais das plantas e também no campo simbólico que representa os valores em cada cultura.

Sobre isso, corrobora ainda que:

Os alunos devem ser incentivados a responder perguntas problematizadoras explicitando seus próprios conhecimentos. As respostas dos diversos alunos podem ser apresentadas, durante as aulas, em debates nos quais todos devem participar e dar sua opinião. O professor pode então organizar, junto com os alunos, as diversas ideias, quais são semelhantes, quais se complementam, quais se contradizem (BRASIL, 1998, p.276).

Assim, compreendemos que interculturalidade também se faz presente na ação docente mediadora que mobiliza os conhecimentos para além dos aspectos teóricos, fenomenológicos e representacionais da ciência moderna – com os saberes culturais, linguísticos e simbólicos que permeiam as diferentes comunidades indígenas.

Porém, é importante ressaltar ao defendermos a experimentação, compreendemos que o trabalho laboratorial, tal como Hodson (1988), não precisa acontecer com o emprego de materiais presentes em um laboratório padrão, e pode ser desenvolvido em espaços tanto escolares quanto ao ar livre (Malheiro, 2016).

Os fenômenos naturais acontecem e com eles, podemos encontrar os “materiais” que precisamos para a realização das atividades de investigação na própria cultura indígena (idem, 2016). Neste sentido, propomos que o uso atividades experimentais com caráter investigativo, possa servir de uma estratégia na formação de professores indígenas, para atuarem no ensino de Ciências na educação escolar indígena.

Pois, além de contribuir nos processos de ensino e aprendizagem, é através dele que torna-se possível desvelar os processos de expropriação de conhecimentos históricos produzidos por estes grupos (Camargo & Benite, 2019), e o mesmo tempo, garantir a sua inclusão na apropriação de saberes que sejam substanciais a garantir a sua inclusão social e a sobrevivência cultural (RCNEI, 1998).

## CONCLUSÕES

Conclui-se nesta investigação, que experimentação no ensino de Ciências na educação escolar indígena, com caráter investigativo, pode servir como uma estratégia dialógica de ensino a formação de professores indígenas, de modo a conceber a partir da problematização dos conhecimentos científicos e saberes tradicionais, a interlocução com elementos interculturais da língua, da cultura e ambiente. No mais, apontamos a necessidade de mais pesquisas empíricas que devem corroborar no desenvolvimento de práticas experimentais no ensino de Ciências no âmbito dos cursos das Licenciaturas Interculturais no país.

## REFERÊNCIAS

- Araújo, M. S. T., & Abib, M. L. V. S. (2003). Atividades experimentais no ensino de física: diferentes enfoques, diferentes finalidades. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 25, 176-194.
- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. São Paulo.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília.
- Camargo, M. J. R. C., & Benite, A. (2019). Educação para as Relações Étnico-Raciais na Formação de Professores de Química: Sobre a Lei 10.639/2003 no Ensino Superior. *Química Nova*, 42(6), 691–701.
- Chassot, A. I., et al. (1993). Química do Cotidiano: pressupostos teóricos para elaboração de material didático alternativo. *Espaços da Escola*, 10, 47-53.

- Filho, J. M. F. (2017). Interculturalidade, Inclusão e Inovação na Formação de Professores Indígenas no Nordeste do Brasil. 38º Reunião Anual da ANPEd. São Luiz do Maranhão.
- Gil, A. (2007). Como elaborar projetos de pesquisa. Atlas: São Paulo.
- Hodson, D. (1988). Experiments in science teaching. *Educational Philosophy and Theory*, 20(2).
- Malheiro, J. M. da S. (2016). *ACTIO*, 1(1), 108-127.
- Mélia, B. (2008). Educación indígena y alfabetización. Centro de Estudios Paraguayos “Antonio Guasch”.
- Rosa, C. W., & Rosa, Á. B. (2010). Discutindo as concepções epistemológicas a partir da metodologia utilizada no laboratório didático de Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52.
- Santos, M. A. dos, Camargo, M. J. R. C., & Benite, A. M. C. (2020). Vozes Griôs no Ensino de Química: Uma proposta de diálogo intercultural. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*.
- Silva Júnior, G. A. da. (2000). Educação inclusiva e diferenciada indígena. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 20(1), 40–49.
- Silva, V. (2016). A importância da experimentação no ensino de química e ciências. Universidade Estadual Paulista (Tese) - UNESP Bauru.
- Thomaz, M. F. (2010). A experimentação e a formação de professores de ciências: uma reflexão. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 17(3), 360-369.
- Wilsek, M. A. G., & Tosin, J. A. P. (2012). Ensinar e Aprender Ciências no Ensino Fundamental com Atividades Investigativas através da resolução de problemas. *Estado do Paraná*, 3(5), 1686-1688.

## Capítulo V

---

# Implementação da política de ação afirmativa na UFMS

Ana Paula Oliveira dos Santos  
UFMS/Campus de Campo Grande - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul  
Eugenia Portela de Siqueira Marques  
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Essa pesquisa vincula-se à Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e insere-se no âmbito do Grupo de Estudo e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e Formação de Professores (GEPRAFE/UFMS).

Esse trabalho tem o objetivo de compreender o processo de implementação da Política de Ação Afirmativa na UFMS, com vistas a identificar os instrumentos e mecanismos utilizados para a implementação dessa política.

A UFMS teve sua origem em 1962, com a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande, que seria o embrião do ensino público superior no Sul do então estado de Mato Grosso. Com a Lei Estadual nº 2.947, de 16 de setembro de 1969, ao integrar os Institutos de Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas, cria-se a Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), com a sede em Campo Grande (UFMS, 2015).

Dois anos após ocorrer a divisão do estado de Mato Grosso, foi concretizada a federalização da UFMS, que passou a ser denominada Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul pela Lei Federal nº 6.674, de 5 de julho de 1979, com a sede em Campo Grande, Capital do estado de Mato Grosso do Sul (MS) (UFMS, 2015).

A UFMS possui cursos de graduação e de pós-graduação, presenciais e a distância, nas vinte e cinco unidades acadêmicas setoriais, sendo dezesseis na Cidade Universitária e nove Câmpus, localizados nos municípios de Aquidauana (CPAQ); Chapadão do Sul (CPCS); Corumbá (Câmpus do Pantanal-CPAN); Coxim (CPCX); Naviraí (CPNV); Nova Andradina (CPNA); Paranaíba (CPAR); Ponta Porã (CPPP); e Três Lagoas (CPTL), além de atender a EaD em polos nos diversos municípios do Estado (UFMS, 2020).

As cotas são ações discriminatórias positivas com o intuito de minimizar as desigualdades sociais e raciais enraizadas na história brasileira, e tiveram sua origem na ação dos movimentos negros que buscavam representação na composição da universidade brasileira.

A concepção de ação afirmativa que optamos por adotar nessa pesquisa é a de que são [...] “políticas públicas voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional, de compleição física e situação socioeconômica” (Gomes, 2001, p. 6-7).

A questão de reserva de vagas no ensino superior no Brasil, tem seu delineamento inicial a partir dos movimentos sociais militantes da causa do negro. Partindo dos estudos produzidos ao longo da década de 1990, e dos estudos estatísticos produzidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo Censo de 2000, há um entendimento que a desigualdade brasileira tem sua expressão na cor da população (Paiva, 2013).

Nesse processo os movimentos negros deixam de se embasar na denúncia do racismo e passam a se pautar a partir de uma ação afirmativa no ensino superior, “[...] na década de 1990, os movimentos negros chegaram a um consenso para se pautarem em cima de uma ação afirmativa no ensino superior” (Paiva, 2013, p. 45).

A Lei que reserva vagas para cotas nas Universidades Federais brasileiras foi sancionada em, 29 de agosto de 2012, Lei nº 12.711, e é popularmente chamada de Lei das Cotas. Para participar no sistema de cotas requer os estudantes atendam aos requisitos exigidos pela Portaria Normativa SESU/MEC nº 18, 11 de outubro de 2012, e que foi alterada pela Portaria Normativa MEC nº 9, de 5 de maio de 2017.

A Lei de Cotas começou a ser aplicada no SISU de 2013, gradualmente, iniciando com oferecimento de 12,5% de vagas para os cotistas. A porcentagem aumentou 12,5%, por ano, até chegar a um total de 50% de vagas a serem oferecidas ao sistema de cotas em 2016. A UFMS nesse processo, em 2013 ofereceu 12,5% das vagas para o sistema de cotas, 25% em 2014, 37,5% em 2015, e finalmente 50% de 2016 em diante, essa oferta foi regulamentada pelas resoluções internas da UFMS: Resolução nº 58 - de 19 de novembro de 2012, Resolução nº 17 - de 16 de abril de 2013, Resolução nº 29 - de 29 de abril de 2014, e a Resolução nº 19 - de 9 de abril de 2015, respectivamente.

Em dezembro de 2016, a Lei nº 13.409, alterou a Lei no 12.711/2012, de modo a dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Dessa forma, atualmente, a UFMS oferece 50% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, e desse percentual essas vagas estão distribuídas para estudantes com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário, para estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com ou sem renda social, para estudantes com deficiência, com ou sem renda social, para estudantes com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com ou sem renda social, e para estudantes oriundos de escola pública, independente de renda social.

Segundo Maciel et al. (2019, p. 81), podemos considerar que os documentos regulamentadores das ações afirmativas são resultantes de interesses, embates e consensos estabelecidos, sendo assim, esses

documentos que regulamentam a política de cotas e as bancas de heteroidentificação, na UFMS, anunciam resistências e avanços na busca pelo direito à educação do movimento negro e de grupos que resistem pelo acesso à educação para todos.

A UFMS dá início à sua política de ação afirmativa com o advento da Lei de Cotas e com ela a imposição de regulamentar as vagas destinadas a negros/as, indígenas, estudantes de escola pública, baixa renda e posteriormente os deficientes, pois até 2012 “era a única universidade federal do centro-oeste que não tinha qualquer tipo de reserva de vaga como política de ação afirmativa” (Maciel et al., 2019, p. 84).

Conforme apresentam Maciel et al. (2019, p. 85), em 2012 existiu uma proposta inicial de “Programa de Ações Afirmativas de inclusão racial e social da UFMS”, que previa cotas para deficientes já em 2012, e também colocava a necessidade de composição de bancas de verificação para pretos e pardos. Esse documento embrionário não foi levado às instâncias superiores e foi substituído pela determinação legal da Lei nº 12.711/2012, realizando o mínimo exigido por lei [...] “a UFMS já contava com especialistas no assunto que alertavam para a necessidade de acompanhamento permanente e do debate sobre ações afirmativas. Entretanto, a universidade somente concretizou a reserva de vagas por determinação legal [...] (Maciel et al., 2019, p. 86).

Em razão da obrigação de acompanhamento da implantação da política de cotas na UFMS, foi criada em 2013 a Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (Diaaf). A partir de 2017, a Diaaf passou a fazer parte da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes/UFMS), e foi reorganizada em seções, e inclui mais profissionais para atender as novas demandas das bancas de avaliação e verificação da veracidade da autodeclaração na Instituição (Maciel et al., 2019, p. 88).

Considerando as denúncias a respeito da ausência de estudantes negros nos cursos de educação superior, as bancas de heteroidentificação passam a ser utilizadas como um procedimento complementar à autodeclaração do estudante, visando coibir fraudes e equívocos nas cotas.

A Diaaf inicialmente realizou as bancas de heteroidentificação para averiguar as denúncias da própria comunidade acadêmica, por meio das ouvidorias e no ano de 2018 já passou a atuar nos processos seletivos da instituição, antes da matrícula dos candidatos cotistas, minimizando, assim, o percentual de fraudes no ingresso por reserva de vagas nesse processo (Maciel et al., 2019, p. 88).

As bancas de avaliação e verificação na UFMS foram instituídas por meio da Resolução nº 70, de 18 de agosto de 2017, do Conselho Universitário (Coun), na qual foram aprovadas as Normas Reguladoras de Avaliação e Verificação da Veracidade da Autodeclaração prestada pelas pessoas candidatas à reserva de vagas no processo seletivo de ingresso na graduação da UFMS.

Na avaliação da veracidade da autodeclaração, dentro da UFMS, as bancas são compostas por servidores da própria instituição e por pessoas integrantes de instituições ligadas à promoção da igualdade étnico-racial, e os critérios adotados na heteroidentificação são os aspectos fenotípicos da pessoa que se

candidatar, isto é, as pessoas pretas e pardas serão avaliadas por constatação visual no momento da entrevista e “serão observados os seguintes aspectos fenotípicos na entrevista: cútis, cabelos, lábios e nariz” (UFMS, 2017).

As bancas de avaliação da veracidade da autodeclaração acontecem semestralmente, anteriormente à matrícula, a cada ingresso de novos estudantes na instituição; e, as bancas de verificação da veracidade da autodeclaração ocorrem quando há denúncia formal e/ou por suspeita de falsidade da autodeclaração étnico-racial (Maciel et al., 2019, p. 91).

Em janeiro de 2020, pela Resolução nº 2, a Política de Inclusão e Ações Afirmativas (PIAA) no âmbito da UFMS é publicada, e essa política está inserida dentro da Política macro da Assistência Estudantil (UFMS, 2020a).

Atualmente o parâmetro para a realização das bancas de heteroidentificação na UFMS tem sido a Resolução nº 150 de agosto de 2019, que estabelece as normas regulamentadoras para verificação das condições de ingresso por reserva de vagas para Ações Afirmativas, nos cursos de graduação e de pós-graduação; e a Instrução Normativa nº 1, de 27 de janeiro de 2020, que orienta quanto aos procedimentos para o trabalho das Bancas de Verificação Fenotípica de candidatos (as) selecionados (as) para as vagas reservadas para pessoas negras.

A Política de Ação Afirmativa da UFMS, iniciou sua implementação em 2013, mas é só em 2020 que publica uma resolução institucionalizando essa política, é possível perceber que as bancas de heteroidentificação são instrumentos utilizados para a operacionalização dessa política no sentido de garantir que os objetivos dessa política sejam alcançados. E mesmo tendo sido mencionado na PIAA o acompanhamento desses estudantes atendidos por essa política ainda é precária a regulamentação e as ações referentes a esse acompanhamento.

## REFERÊNCIAS

- Gomes, J. B. (2001). Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social - a experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar.
- Maciel, C. E., Teixeira, S. F., & Santos, L. (2019). Política de cotas e bancas de heteroidentificação na UFMS: uma história em construção. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), 11(29), 78-93. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/752>
- Paiva, A. R. (2013). Políticas públicas, mudanças e desafios no acesso ao ensino superior. In: Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França (p. 41-72). Rio de Janeiro: Pallas.
- UFMS. (2015). Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019 – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS. Disponível em: <http://www.pdi.ufms.br/>

UFMS. (2017). Coun. Resolução nº 70, de 18 de agosto de 2017. Boletim Oficial nº 6608, Campo Grande, MS, 21 ago. 2017.

UFMS. (2020). Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024 – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS. Disponível em: <http://www.pdi.ufms.br/>

UFMS. (2020). Resolução nº 02, de 13 de janeiro de 2020. Institui a Política de Inclusão e Ações Afirmativas no âmbito da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Boletim Oficial, Campo Grande, MS, 15 jan. 2020.

## Capítulo VI

---

# Acesso ao ensino superior como mediador na diminuição das desigualdades raciais na sociedade brasileira

Angelita da Cruz Espínola  
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

### INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta dados preliminares da pesquisa de dissertação em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEDU/UFGD). A pesquisa trata da trajetória de egresso de estudantes cotistas negros de universidades federais com ingresso por meio da Lei 12.711/2012.

Com base em uma análise bibliográfica e documental, este trabalho visa apresentar de forma sucinta as desigualdades entre a população negra e a população branca na sociedade brasileira, bem como apontar que as desigualdades tendem a ser menores conforme o nível de instrução, pois os índices da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD (2018) apontam que quanto maior a escolaridade menores as chances de o indivíduo viver em situações de vulnerabilidade.

A elaboração deste trabalho se dá pela análise da influência das políticas de ações afirmativas para o acesso ao ensino superior na melhora das condições de vida e mobilidade social da população negra, população esta que enfrenta discriminações e preconceitos cotidianamente na sociedade brasileira.

### DESENVOLVIMENTO

A população negra enfrenta uma desigualdade social histórica em nosso país, iniciada com o processo de escravidão no Brasil. Para tanto, a abolição da escravidão não significou o fim das desigualdades entre brancos (as) e negros (as), os reflexos e marcas deste período ainda estão presentes em nossa sociedade, a população negra ainda passa por situações de preconceitos e discriminações cotidianamente pela cor da pele e seus traços fenotípicos. O preconceito e as discriminações contribuem para que boa parte de negros/negras no Brasil ainda tenham condições inferiores comparada à população branca.

Os índices da PNAD (2018) demonstram que negros e negras integram as estatísticas com menores salários, rendimentos per capita, maiores índices de desemprego, maior percentual de pessoas privadas de liberdade, maiores taxas de mortalidade materna, infantil e de jovens, tem piores condições

de moradia e de saneamento básico, bem como menos acesso a bens e serviços em relação a brancos na sociedade brasileira.

Deste modo, os índices apontam para a relevância de políticas públicas voltadas a população negra, principalmente políticas educacionais, pois as estatísticas do IBGE (2018) demonstraram que quanto maior o nível de instrução maior a renda do indivíduo.

Sendo assim, a democratização do acesso à educação superior oportuniza melhores condições de vida para população, neste sentido tende a diminuir as desigualdades sociais e raciais existentes, proporcionando maiores possibilidades de mobilidade social.

Conforme aponta Marques (2018) “as políticas afirmativas são, pois, medidas voltadas para a correção das desigualdades e a garantia de direitos, ou seja, visa garantir a grupos excluídos meios e oportunidade de participação em todos os setores da sociedade” (Marques, 2018, p.4).

A implementação da Lei 12.711/2012 trouxe maiores possibilidades de acesso ao ensino superior para população negra, promovendo mais democracia quanto a inserção de negros (as) em universidades federais, “as políticas de ações afirmativas buscam aproximar brancos e negros/indígenas quanto a direitos sociais e também raciais. Assim, temos que entender as políticas como uma forma de reparação e de redistribuição de direitos” (Ferreira, 2018, p.56).

Desde a implementação da Lei 12.711/2012 vários pesquisadores se dedicaram a estudar as cotas raciais, nessa direção, foram desenvolvidas pesquisas voltadas para a influência das ações afirmativas no acesso e permanência de estudantes cotistas negros no ensino superior bem como, para a trajetória de estudantes cotistas negros (Andrade, 2015; Cordeiro, 2010; Dutra, 2018; Marques, 2018; Nascimento, 2018; Ferreira 2018, Rosa, 2016).

Estas pesquisas apontam para a relevância da política de cotas nas universidades e demonstram também as implicações dessas ações para trajetória pós-acadêmica dos cotistas negros, evidenciando que os egressos estão se inserindo no mercado de trabalho em profissões diferentes dos seus pais, profissões estas de maior prestígio social (Ferreira, 2018).

Diante disso, o cenário das universidades tem mudado significativamente, Dutra (2018) pontua que as universidades vivem um momento de maior diversidade e justiça social, pois até a implantação de políticas de ações afirmativas, o público era elitizado, e as políticas afirmativas trouxeram para dentro das universidades estudantes pobres, negros, indígenas e com deficiência, neste sentido a autora considera a política de cotas como “um divisor de águas para milhares de estudantes, que até então não viam possibilidade de acessar o ensino superior” (Dutra, 2018, p.101).

Sobre a melhora na qualidade de vida dos egressos cotistas negros, Camargo (2018) pontua que o acesso ao ensino superior “aumentou a bagagem de conhecimento, preparou para o mercado de trabalho e contribuiu com o avanço intelectual. Além disso, impactou diretamente na renda das pessoas. Em alguns casos, dobrou, triplicou e até quadruplicou os rendimentos mensais” (Camargo, 2018, p.118),

estes dados corroboram com as estatísticas do IBGE que demonstram a influência significativa do ensino superior nos rendimentos da população brasileira.

## CONCLUSÕES

A análise, mesmo parcial e preliminar, mostrou que a desigualdade racial ainda tem contornos bastante significativos na sociedade brasileira e que para diminuição destas desigualdades se faz necessário aprimoramento, reformulação, ampliação, implementação e avaliação contínua de políticas públicas voltadas a diminuição das desigualdades raciais.

Os índices demonstram também que o acesso ao ensino superior tem proporcionado mudanças significativas na qualidade de vida das pessoas, contudo os dados sugerem a necessidade de aprofundar essas análises para contribuir com os estudos sobre a trajetória de egresso de estudantes cotistas negros.

## REFERÊNCIAS

- Andrade, R. (2015). Avaliação do processo de implementação das ações afirmativas na Universidade Federal da Grande Dourados: o acesso da população negra no período de 2011 a 2013. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados: UFGD.
- Brasil. (2012). Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012.
- Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (s.d.). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. Recuperado de <http://www.ibge.gov.br/home/>
- Camargo, M. N. (2018). A trajetória educacional e profissional dos egressos do Sistema de Cotas para Afrodescendentes. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, UNIMONTES.
- Dutra, M. R. P. (2018). Cotistas negros na UFSM e o mundo de trabalho. Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, UFSM.
- Ferreira, I. J. S. (2018). Negros e negras: das políticas de ações afirmativas ao mercado de trabalho. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC.
- Marques, E. P. S. (2018). O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. Revista Brasileira de Educação, 23. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782018000100282&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782018000100282&lng=en&nrm=iso)
- Nascimento, W. L. (2018). “O vestibular nunca acaba pra nós”: trajetória acadêmica e inserção profissional de diplomados da UFRGS beneficiados pela política de cotas. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, UFRGS.

Rosa, A. A. (2018). A implementação das cotas raciais e sociais na UFGD e sua contribuição para a política de ações afirmativas (2012-2014). Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Grande de Dourados, Dourados, UFGD.

## Capítulo VII

---

# Educação para resistência, emancipação e combate ao racismo na infância

Dulcineia Alves Teixeira Ferrari

Keyla Andrea Santiago Oliveira

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)/Unidade universitária de Campo Grande

Acreditamos que a representatividade das crianças negras é primordial para elas, e, pode trazer empoderamento. O empoderar permite que o sujeito tenha “[...] voz, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão” (Horochovski & Meirelles, 2007, p. 486). Além de permitir a consciência de que todos e todas são iguais perante a lei, embora sejam e possam ser diferentes na compleição, no modo de pensar, de se expressar, na cor da pele, na textura do cabelo, dentre outros.

Isso contribui para a compreensão de direitos, de alívio (no sentido de ser quem você é), de autoestima e a capacidade de viver com toda a sua singularidade e complexidade a infância, elaborando na subjetividade aspectos de resistência e autonomia, o que nos remete às reflexões presentes na Educação Emancipatória. Essa educação deve contribuir para a construção do pensamento crítico-democrático. Para que isso aconteça, é preciso contemplar a formação acadêmica de maneira “formativa, diferenciada e múltipla” (Adorno, 1995, p. 169).

Muitas pesquisas (Corrêa, 2017; Cruz, 2018; Santiago, 2015; Dias, 2012) apontam que há práticas docentes e discentes que inferiorizam o tratamento das crianças negras, e, que estas meninas e meninos resistem a elas. Apontam ainda, que as crianças que percebem tal tratamento, não querem retornar à escola, não sabem como reclamar ou denunciar e não sabem que essas ações podem perpetuar o racismo e a discriminação. Como resistência, algumas crianças choram, contam aos familiares, se isolam, questionam e exigem.

Parte das escolas e da docência têm dificuldades ou não sabem como acrescentar em seus planejamentos atividades de valorização da cultura afro-brasileira ou indígena ou se fundamentam no “mito da democracia racial”. Logo, deve-se envidar esforços para que o tema seja valorizado e não permaneça apenas na lei, e à docência assim, esteja fortalecida e preparada para combater os discursos racistas existentes nas ações cotidianas. O primeiro passo para esse combate é reconhecer que a democracia racial é um mito, ou seja, a sociedade contemporânea acredita que o racismo não é real (Munanga, 2014; Santos, 2010).

Esse passo exige esforço e interesse, além de estudos aprofundados dos temas, pois ainda há o predomínio da ideia “romântica” de que os/as “negros/as vieram trabalhar no Brasil”. Essa ideia é oposta ao que a História do Brasil nos conta. Santos (2010) argumenta que além de serem trazidos à força, foram “jogados” dentro dos navios negreiros, sem dignidade e em condições sub-humanas.

Segundo Munanga e Gomes (2006, p. 130-132) Zumbi dos Palmares é considerado hoje o maior símbolo de “resistência e coragem” nos movimentos negros brasileiros. Assim, pontuam a importância de as crianças aprenderem também a história de personagens negros no sentido de que “cresçam com uma imagem muito mais positiva de si mesma e dos seus ancestrais”. A construção dessa imagem positiva é importante para toda a humanidade, pois poderá nos ajudar a compreender, aceitar, reconhecer e respeitar as diferenças. Ela pode ser feita em muitos momentos, e pensando nas crianças, por meio da escola, por meio de propostas didáticas que pensam a diversidade, e ainda com livros didáticos e referências que valorizem diferentes culturas e combatam o racismo e a falta de respeito pelo outro.

Favorável a esta educação antirracista, a sociedade pode confrontar as personalidades autoritárias intelectualmente, proporcionando reflexões acerca da opressão e dominação que elas desejam impor sobre determinados grupos sociais. Com Adorno (2019) percebemos que a raiz do preconceito está na ótica da construção histórica, na “estereotipia hostil”, na alienação social e no exercício da personalidade autoritária (Adorno, 2019, p. 260-266). O teórico frankfurtiano não demonstra otimismo ao refletir criticamente sobre posicionamentos, verbalizações sociais, específicas contra pessoas judias, negras, japonesas e de outras nacionalidades. Ele acredita que a correção da estereotipia pelas experiências não prosperará se não houver nas pessoas a reconstrução de suas capacidades ou potencialidades para elas evitando-se assim a propagação de ideias pré-concebidas e equivocadas sobre povos e culturas.

Diante deste contexto e da leitura de autores e autoras que estudam o racismo na infância, nosso objetivo com este texto é discutir parte do cumprimento da lei 10639/2003 a partir de alguns livros didáticos. Citaremos um deles aqui, que é interdisciplinar e contempla crianças do segundo ano, com idades entre seis e oito anos. Faz parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e da coleção Vem Voar, da editora Scipione. Nas páginas oito e nove umas das atividades pede que as crianças analisem as imagens de crianças de nacionalidades, tons de pele, compleição físicas diferentes, abrangendo as diferenças culturais de maneira positiva.

Analisamos alguns manuais didáticos verificando o uso de imagens e palavras que estereotipassem, constrangessem ou incitassem o racismo o que, esclarecemos, normalmente se volta contra mais de 55% da sociedade brasileira na atualidade, segundo dados do IBGE. Essa porcentagem é de negros/as, pretos/as e pardos/as. Queríamos perceber ainda o cumprimento ou não da lei 10639/2003. A lei federal tornou obrigatório o estudo de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira em todas as escolas, tanto as privadas quanto as públicas. Instituiu a inclusão do dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra no calendário escolar. A regra categórica pede ainda que a luta, a cultura, a importância

dos/as negros/as para a formação da sociedade sejam ensinadas, estudadas. O nascimento da lei ocorreu após a pressão dos movimentos negros, que através da resistência e do olhar da vivência, da experiência, sabem que o racismo ainda está estruturado na atualidade. Ele colabora para a mais perversa face de sua execução: a exclusão, a evasão, a miséria, a prisão, a morte e etc. Após duas décadas, a lei permanece sem cumprimento em sua totalidade apesar dos avanços e conquistas ora evidenciados.

Fundamentadas nas análises compartilhamos ainda situações que valorizam a diversidade cultural, as relações étnico-raciais e a importância das discussões do tema para a construção de uma sociedade crítica que não “tolera” mais as violências e dentre elas, a do racismo. Nesta perspectiva, Adorno (1995) aponta que discussões críticas podem evitar que a barbárie ocorra, repetindo fatos históricos semelhantes ou mais grotescos que a Escravidão, o Holocausto nazista, os campos de concentração como os de Auschwitz, a Inquisição, a morte das pessoas com deficiências que foram queimadas, por serem consideradas incapazes.

Partindo das reflexões compartilhadas e vivenciadas por esses/as pensadores e docentes, foi possível analisar e perceber a importância das intervenções positivas, como são valorosas para reduzir/diminuir/eliminar as inferiorizações, elevar a representatividade das diferenças, questionar e refletir sobre os processos de instalação dos preconceitos e discriminações, que muitas vezes são potencializados nos espaços escolares ou na sociedade. O preconceito, a injúria racial e racismo são distintos e, por vezes, são “invisíveis” em determinados ambientes, além de ferir e causar reações inesperadas.

Analisamos também o manual didático com maior atenção ao capítulo que aborda a Capoeira e a Escravidão. Todo esse contexto exposto acima em muitos casos encontra respaldo em um instrumento voltado para a educação: o livro didático. Em todos os casos ele acompanha a criança/aluno/a. Uma das maiores críticas aos livros didáticos quando se trata das relações étnico-raciais é quanto ao uso das imagens do período escravocrata (Marques; Almeida; Silva; Marques, 2018, p. 32) bem como, “a desgastada estereotipização colonial da animalidade indígena e negra”. Silva e Santos (2018, p. 185) aludem que um estudante se sente pertencente ao que “lê, vê, participa, acolhe e reconhece”. Está aí, a urgência de se representar nos livros didáticos todas as diferenças.

Com o olhar crítico aprimorado para as inferiorizações que tratavam especialmente da época da escravidão ocorrida no Brasil nos detivemos nas páginas vinte e oito e vinte e nove, onde o assunto principal são as rodas de capoeira. Em nossa percepção também não houve atos de inferiorizações, de preconceitos e ou racismo, contudo, o tema é contextualizado superficialmente, o que exige, da prática docente, um estudo mais aprofundado no sentido de explorar fatos históricos. Com esses argumentos, acreditamos na urgência e importância da formação inicial e continuada através de políticas públicas específicas. Essas políticas podem oferecer a formação sem prejuízos e com espaços apropriados.

## REFERÊNCIAS

- Adorno, T. W. (1995). *Educação e Emancipação*. São Paulo: Ed. Paz e Terra.
- Adorno, T. W. (2019). *Estudos sobre a personalidade autoritária*. Ed. UNESP.
- Corrêa, J. P. (2018). *A arte de ensinar a capoeira, na roda e na vida: Pedagogia da Capoeiragem de Norival Moreira de Oliveira – Mestre Nô*. São Paulo: Ed. autor.
- Corrêa, L. J. L. (2017). *Um Estudo sobre as Relações Étnico-raciais na Perspectiva das Crianças Pequenas*. São Carlos.
- Cruz, L. C. R. da. (2018). *Análise de experiência de rodas de conversa sobre educação das relações étnico-raciais por meio da percepção de alunos do ensino fundamental I*. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.
- Dias, L. R. (2012). *Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo*. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 661-674.
- Gomes, N. L. (2006). *O negro no Brasil de hoje*. Global.
- Horochovski, R. R., & Meirelles, G. (2007). *Problematizando o conceito de empoderamento*. *Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia*, 2, 485-506.
- Marques, E. P. S., Troquez, M. C. C. (Orgs.). (2018). *Caminhos para a descolonização do currículo escolar*. Curitiba: Appris.
- Munanga, K. (2014). *A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças*. *Crítica e Sociedade: Revista de Cultura Política*, 4(1), 34-45.
- Santiago, F. (2015). *Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo*. *Educ. rev.*, 31(2), 129-153.
- Santos, M. A. (2010). *Preto, Pardo, Negro, afrodescendente: as muitas faces da negritude brasileira*. In A. P. Brandão (Org.), *Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres* (pp. 27-36). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho.
- Silva, E., & Santos, M. E. dos. (2018). *Educação das relações étnico-raciais: caminhos para a descolonização do currículo escolar*. In E. P. S. Marques, & M. C. C. Troquez (Orgs.), *Caminhos para a descolonização do currículo escolar* (pp. 183-200). Curitiba: Appris.

## Capítulo VIII

---

# **Lei 10.639/03 na fronteira oeste de Mato Grosso: os casos das cidades de Mirassol D’oeste e Vila Bela Da Santíssima Trindade**

Gleici Simone Faneli do Nascimento  
Paulo Alberto dos Santos Vieira  
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

### **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho apresenta alguns dos resultados da pesquisa do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), que objetiva estudar as relações étnico-raciais na fronteira Oeste de Mato Grosso visando verificar como está ocorrendo o processo de implementação da lei 10.639/03, com a expectativa de responder à problemática desenhada para essa pesquisa a partir do objetivo geral que centrou-se em analisar os avanços e desafios no processo de implementação da Lei 10.639/03 na fronteira oeste de Mato Grosso.

O universo pesquisado são as Escolas Estaduais Padre José de Anchieta e Verena Leite de Brito, respectivamente localizadas nos municípios de Mirassol D’Oeste e Vila Bela da Santíssima Trindade no estado de Mato Grosso. Realizaremos um estudo do tipo exploratório e descritivo, numa abordagem qualitativa. Para Gil (1995) as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo acerca de determinado fato. Os procedimentos de coleta de dados foram análise documental no período entre os anos de 2009 a 2018 tais como Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas afim de verificar se estes contemplam as proposições contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, as Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso, e os orientativos da SEDUC/MT.

Com os resultados dessa pesquisa pretendemos contribuir para o avanço do conhecimento da cultura africana e afro-brasileira e o reconhecimento no que diz respeito à efetiva legitimação da Lei 10.639/2003, bem como a importância do fazer pedagógico no que se refere à inserção da temática étnico-racial no ensino médio e o incentivo à pesquisa científica no ambiente escolar.

### **DESENVOLVIMENTO**

O PPP é uma ferramenta relevante no planejamento de ações que a escola pretende alcançar, como afirma Veiga (2010, p. 2) “é um instrumento norteador das trilhas da escola e conta com sujeitos protagonistas, tempos e espaços articulados com vistas à construção do futuro ou daquilo que virá a ser”.

O PPP da E. E. Padre José de Anchieta tem por finalidade atender as proposições legislativas federais e estaduais tais como:

O disposto na Constituição Federal e no Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, Lei 9394/96-LDBEN, de 23 de dezembro de 1996, Lei n 10.172/01, de 09 de janeiro de 2001, Plano Nacional de Educação, a Lei Federal N. 8.069/90 de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei n.º 8.806/08, de 10 de janeiro de 2008, Plano Estadual de Educação, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração Universal das Crianças, da Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994, da Política Nacional do Idoso, da Política Nacional das Pessoas com Deficiência [...] (PPP, 2018, p. 1).

Em observância a essas finalidades atribuídas no PPP, percebe-se uma lacuna, ou seja, não há registro que contemple nitidamente o compromisso com a implementação da Lei 10.639/2003, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no sentido de dar importância à cultura negra na formação da sociedade brasileira, bem como, o respeito à diversidade étnico-raciais. Nesse sentido, uma educação pautada nesses objetivos é preciso, segundo Candau (2010),

incluir políticas de valorização das identidades culturais negras, incorporação nos currículos escolares e nos materiais pedagógicos de componentes próprios das culturas negras, assim como dos processos históricos de resistência vividos pelos grupos negros e suas contribuições à construção histórica dos diferentes países (Candau, 2010., P. 160).

Para essa escola um dos problemas enfrentado são “problemas sociais, culturais e de estruturas básicas” (PPP, 2018, p. 2). Pensamos que um dos problemas registrados no PPP tratam-se do desafio de enfrentar desigualdades étnico-raciais no cotidiano escolar. De acordo com o PPP (2018), a organização, estrutura e funcionamento do ensino médio procura respeitar;

As Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais para o Ensino Médio; A preponderância, no currículo, da Base Nacional Comum sobre a Parte Diversificada; [...] A Parte Diversificada, capaz de atender às condições culturais, sociais e econômicas de natureza regional, bem como às aspirações da própria escola, e acrescentada conforme interesse da comunidade escolar (PPP, 2018, p.11).

O que se percebe é que a lei 10.639/2003 se faz presente no PPP dessa unidade escolar de forma implícita, cabendo, portanto, interpretá-la e levar ao conhecimento de todos os profissionais e aplicá-las nas ações pedagógica.

Em análise ao PPP da Escola Estadual Verena Leite de Brito constata-se a intencionalidade e preocupação na implementação a 10.639/03 como também a Lei

11.645/08, fica explícito quando se propõe buscar recursos e subsídio junto ao “CEFAPRO[1] sempre que necessário palestras, mini cursos que auxiliem os professores e sua prática em sala de aula, além de orientar e auxiliar na implementação e aplicabilidade das leis” (PPP, V.L.B, 2018, p. 3).

Em se tratando da diversidade a escola tem se dedicado na construção do seu PPP contemplar as relações étnico-raciais, bem como outras temáticas com viés transversais como educação do campo, educação ambiental, educação quilombola as quais julga-as pertinentes para a formação do sujeito em seu pleno desenvolvimento da sua igualdade uma vez que segundo com o PPP,

por sermos uma escola que atende a jovens e adolescentes em sua maioria e sendo esta uma fase de conflitos desenvolvemos atividades que permitam o respeito a diversidade dos alunos como pessoas e como membros de um determinado grupo étnico-cultural e socioeconômico, [...] procuramos estimular o desenvolvimento da autonomia do aluno, da sua participação na construção da vida escolar, através do incentivo ao trabalho em grupo e à aprendizagem cooperativa. O respeito à diversidade para a Escola Verena Leite de Brito tem a ver com o direito de todos os alunos realizarem as atividades fundamentais para o seu desenvolvimento e socialização (PPP, V.L.B, 2018, p. 17).

Vimos que as proposições contidas no PPP, é que se desenvolva uma educação de qualidade pautada no respeito a diversidade do aluno, no desenvolvimento de sua autonomia e socialização. Por esse viés a escola propõe metodologias e estratégias para a efetivação das atividades que atendam os objetivos supracitados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em análise ao PPP da E.E. Padre José de Anchieta, percebemos a presença das leis educacionais nas esferas federais, nacionais e estaduais e a ausência da Lei nº 10.639/03. Já na Escola Estadual Verena Leite de Brito a Lei 10.639/03, faz parte da vida escolar muito antes de sua promulgação. O que significa dizer que a Lei está inserida efetivamente nas atividades pedagógicas dessa escola e não redigida no PPP simplesmente porque há uma exigência da SEDUC/MT no que se refere à adequação curricular.

. Os resultados sinalizaram indícios de que nas duas escolas estudadas, falta de formação continuada específica visando contribuir para implementação da Lei 10.639/03 e também não há projetos permanentes que envolvam práticas pedagógicas voltadas para a implementação da Lei 10.639/03.

## **REFERÊNCIAS**

- Candau, V. M., & Ferrão, R. K. (2010). Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, 10(29), 151-169. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114444009>. Acesso em: 11 de jun. de 2017.
- Escola Estadual Padre José de Anchieta. (2010-2018). Projeto Político Pedagógico. Mirassol D'Oeste/MT.
- Escola Estadual Verena Leite de Brito. (2010-2018). Projeto Político Pedagógico. Vila Bela da Santíssima Trindade/MT.
- Gil, A. (1995). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.

## Capítulo IX

---

# Escola indígena na atualidade: o desafio da descolonização

Marta Coelho Castro Troquez  
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

A partir de estudos do grupo Modernidade-Colonialidade, este trabalho, discute a educação escolar indígena no Brasil, situada num contexto de colonialidade. Desde a chegada dos europeus ao continente americano, os projetos de educação escolar para os povos indígenas foram marcados por práticas etnocêntricas e civilizatórias. Estas práticas foram orientadas por uma lógica de poder colonial que os ignorou enquanto povos socioculturalmente organizados, dotados de historicidades e de sistemas de conhecimentos próprios. Esta foi/é a lógica do projeto modernidade/colonialidade (Mignolo, 2005). Desta forma, a educação escolar imposta aos indígenas no Brasil esteve marcada desde seus primórdios por violentos processos civilizatórios os quais intentaram colonizar corpos e mentes, ignorando-os enquanto grupos e/ou povos diferenciados (Troquez, 2015).

A partir dos anos 70 aos anos 80 houve intensa mobilização indígena e indigenista em defesa da garantia de direitos indígenas, no Brasil, entre eles o direito à educação diferenciada. No que diz respeito à arena curricular, as reivindicações giraram em torno do respeito à diferença, o que implica no reconhecimento e na inclusão das culturas, línguas e identidades indígenas no currículo como fator de valorização e autonomia dos povos indígenas. A Constituição Federal de 1988 garantiu o direito à diferença aos povos indígenas brasileiros, bem como direitos relativos à educação diferenciada. A partir de 1988, outros documentos legais, políticas, ações e programas foram criados no sentido da efetivação de uma educação indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue realizada em escolas indígenas. O que abrange programas de formação de professores índios, criação de escolas indígenas específicas e diferenciadas, efetivação de currículos e práticas pedagógicas diferenciados, produção de materiais específicos, entre outros. Em junho de 2012, o MEC aprovou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. De acordo com o documento, na organização curricular das escolas indígenas, devem ser observados, entre outros, os critérios, o da “flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada”, no sentido de garantir conteúdos indígenas específicos, tais como “línguas indígenas,

crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas” (BRASIL, 2012, Art. 15, § 6º).

O Estado brasileiro instaurou o direito à especificidade e à diferenciação, mas por outro lado, a Educação Escolar Indígena vê-se vinculada ao sistema nacional de ensino, enquanto modalidade da educação básica nacional, sujeita a uma base nacional comum, às avaliações de larga escala, ao uso de livros e materiais didáticos distribuídos nacionalmente pelo Plano Nacional do Livro Didático, ou seja, vê-se atrelada a um currículo nacional. Conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e reafirmado na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Este novo contexto traz grandes conquistas no plano legal, mas também grandes desafios que dizem respeito à efetivação de currículos e práticas pedagógicas diferenciadas e interculturais nas escolas indígenas.

Neste trabalho, apresento resultados de pesquisa qualitativa que alia discussões epistemológicas/teóricas, análise documental, observação participante e técnicas de história oral que teve o objetivo de analisar o currículo e as práticas pedagógicas de professores indígenas de uma escola indígena de Dourados, MS, no sentido de verificar as possibilidades de diferenciação vivenciadas na/pela escola indígena. Fiz uso de documentos da escola, anotações de caderno de campo, entrevistas e relatos de professores indígenas das etnias Kaiowá, Guarani e Terena.

Os relatos usados na pesquisa dizem respeito a entrevistas semiestruturadas realizadas no ano de 2019 em uma escola indígena da Reserva Indígena de Dourados (RID), a Escola Municipal Indígena Tengatú Marangatu (Lugar de Ensino Eterno), criada em 1992, por Decreto Municipal e elevada à categoria de escola indígena em 2007. Em termos étnicos, a escola reflete o contexto amplo da RID, pois possui alunos/as, professores/as e funcionários/as das três etnias presentes na reserva e alguns não indígenas. Dada esta configuração, a escola em questão se constitui de uma realidade multiétnica, multicultural e multilíngue.

De acordo com Brand (2003, p. 64), as transformações em termos de organização territorial, social e religiosa que os indígenas têm passado, em decorrência do processo compulsório de aldeamento, têm trazido “novos desafios para a escola e para o professor indígena”. Os alunos falantes da língua materna indígena têm muitas dificuldades para aprender devido à barreira linguística e também por conta de questões emocionais relacionadas ao contexto atual. Na análise de uma professora Terena, falta motivação. “A gente tenta motivar, levantar a autoestima deles, mas em casa há muitos problemas: pais alcoolizados, abusos sexuais, violências, fome...” (professora 1). Outra professora Terena (professora 2) disse que os principais desafios enfrentados pela escola e professores dizem respeito à defasagem de conteúdos curriculares, pois os alunos chegam com muitas dificuldades ao final dos primeiros anos do ensino fundamental.

As salas de aulas da escola são formadas com alunos das três etnias. Segundo relato de uma professora Terena (professora 3), esta prática acontece para evitar discriminações e para favorecer a

convivência harmônica entre alunos (as). Mas a professora acrescenta que separar por etnias “seria melhor por causa da língua”. Neste caso, a professora fez menção ao projeto de ensino diferenciado que a escola realizou no passado. Para a realização do projeto, as turmas de alfabetização eram separadas por etnias.

O PPP em vigência na escola (EMITM, 2010) não anuncia um projeto de ensino diferenciado bilíngue como o anterior, mas anuncia uma forma diferenciada de trabalhar apontando como objetivo geral da escola oferecer uma educação de qualidade que supere a evasão e a repetência, voltada à construção da cidadania no sentido de: “[...] desenvolver uma **educação intercultural e bilíngue** que promova condições de viver e conviver na sociedade envolvente formando alunos críticos que saibam lutar pelos seus direitos e valores” (EMITM, 2010, p. 19).

A escola segue a “matriz curricular” do ensino fundamental do município com algumas disciplinas diferenciadas para contemplar a “parte diversificada” do currículo escolar. Constituem parte desta diferenciação curricular as disciplinas de Língua indígena Guarani e Terena e História Indígena. Como proposta no PPP, a política linguística a ser seguida deve priorizar o bilinguismo e a alfabetização na língua materna das crianças. Contudo, na prática, a escola não desenvolve um ensino bilíngue de forma sistemática nos moldes almejados, seja porque a maioria dos professores não são falantes das línguas indígenas, seja porque as salas mistas em termos étnicos, dificulta este trabalho. Cumpre destacar que, no contexto da RID, boa parte das crianças Kaiowá e Guarani são falantes da língua de sua etnia.

Os professores têm consciência das limitações e desafios impostos à escola na direção da educação intercultural e bilíngue almejada. Inclusive, assumem que “boa parte não falam a língua indígena”. Por outro lado, veem positivamente as formações continuadas promovidas pela Ação Saberes Indígenas na Escola (BRASIL, 2013) e a produção de materiais didáticos diferenciados a serem usados nas aulas.

As observações/impressões sobre a escola indígena na atualidade evidenciam aspectos da colonialidade do poder que tencionam, tais como, a predominância da língua portuguesa nos processos de ensino; a imposição de um currículo de moldes nacionais, dados pela Base Nacional Comum Curricular a ser seguida e pelo uso de livros e materiais didáticos destinados às escolas não indígenas, entre outros fatores. Segundo Souza (2013, p. 80), “os Sistemas Educacionais ainda estão fortemente organizados dentro dos padrões das políticas centradas no etnocentrismo e tendências homogeneizadoras”.

Deparamo-nos com tensões, mas também com ressignificações, resistências e subversões. Apesar de todos os limites que se apresentam, os professores indígenas seguem com suas lutas, resignados, marcando territórios do ser e do conhecer, trazendo à tona os saberes indígenas para a escola. Isto pode ser verificado nos materiais diferenciados que são produzidos, nas pinturas e nas ornamentações corporais presentes em eventos especiais, nas participações nas danças e nas rezas, nas atividades laborais comunitárias, na insistência do professor de ciências com projetos alternativos voltados à sustentabilidade

(hortas, reflorestamento) para a escola e para a comunidade com cultivo de plantas comestíveis e medicinais, entre outras práticas escolares e extraescolares observadas.

Permanece o desafio de se ter no horizonte uma escola intercultural e descolonizadora que responda plenamente aos anseios da diferenciação. “A descolonialidade são os processos de busca de se estar no mundo e fazer nesse estar [...], desobedecendo àquilo que a retórica da modernidade e do desenvolvimento quer que sejamos e façamos” (Mignolo, 2014). Cabe às escolas indígenas trabalharem numa perspectiva intercultural descolonizadora para “construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas” (Walsh, 2009, p. 23). Nesta direção, há que se tratar da construção de políticas públicas, de projetos e de práticas de interculturalidade crítica que materializem as conquistas legais para a construção de uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue voltada para os anseios/interesses, conhecimentos e valores dos povos indígenas.

## REFERÊNCIAS

- Brand, A. (2003). Os novos desafios para a escola e para o professor indígena. *Série Estudos, Campo Grande*, n. 15, 59-69.
- Brasil. MEC/CNE/CEB. (2012). Resolução N° 5, de 22 de junho de 2012. Brasília, DOU de 25/06/2012, Seção 1, p. 7.
- Brasil. MEC/SECADI. (2013). Portaria n°. 98, de 6 de dezembro de 2013. Brasília, DOU de 09/12/2013, n° 238, Seção 1, pág. 28.
- EMITM. ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA TENGATUÍ MARANGATU. (2010). Projeto Político Pedagógico. Dourados. [Digitalizado].
- Mignolo, W. (2005). A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 33-49). Buenos Aires: Clacso.
- Mignolo, W. (2014). O controle dos corpos e dos saberes. [Entrevista concedida a] J. Lorca. Instituto Humanitas Unisinos. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/170-noticias/noticias-2014/533148-o-controle-dos-corpos-e-dossaberes-entrevista-com-walter-mignolo>. Acesso em: 07.03.2019.
- Souza, T. de. (2013). Educação escolar indígena e as políticas públicas no município de Dourados (2001 – 2010). Campo Grande: Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco.
- Troquez, M. C. C. (2015). Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005). Dourados: Editora da UFGD. [E-book].
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re- viver. In V. M. Candau (Org.), *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas* (pp. 12-42). Rio de Janeiro: 7 Letras.

## Capítulo X

---

# **Os papéis da branquitude na reprodução do racismo e a sua superação a partir da implementação da lei n.º 10.639/2003 numa escola em Cuiabá**

Débora Cristina Schmidt Evangelista  
UFMT/Campus de Cuiabá - Universidade Federal de Mato Grosso

Este trabalho faz parte da pesquisa de mestrado em educação em andamento que trata acerca dos papéis que a branquitude exerce na reprodução do racismo ou na sua superação a partir da lei n.º 10.639/2003 em uma escola localizada no município de Cuiabá/MT. O problema inicial da pesquisa é compreender se as pessoas brancas, principalmente professores e discentes, estão conscientes das suas branquitudes, dentro da escola, para superar os privilégios e transformar a sociedade na luta contra o racismo e contra a estratificação social através de práxis antirracistas, a partir do espaço escolar.

Objetiva-se compreender se as pessoas brancas, profissionais ou estudantes, inseridas na unidade educacional, têm consciência da suas branquitudes e a sua relação na efetivação de uma educação antirracista ou da sua perpetuação. É útil descrever como as relações raciais se desenvolvem na escola, considerando as pessoas envolvidas e a branquitude nestas relações; além de realizar uma análise como estas pessoas desenvolvem ou não as ações e a implementação da Lei 10.639/2003.

Para contemplar os objetivos delimitados será realizada uma pesquisa com investigação qualitativa, através do método estudo de caso. A coleta de dados será através da observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos da instituição escolar. As observações, deverão ser compreendidas por meio de instrumentos como o currículo escolar, seja ele formal ou não e perceber se dialogam com uma educação antirracista e/ou na reprodução das branquitudes por meio da efetivação do racismo.

Com efeito, a pesquisa se dará em uma escola de Educação Básica do município de Cuiabá/MT, que desenvolve projetos de acordo com a Lei n.º 10.639/2003. Os sujeitos envolvidos serão os profissionais e estudantes brancos e brancas da Escola do 1º Ciclo de Aprendizagem das diferentes identidades raciais, que quiserem colaborar com a pesquisa. O interesse em realizar esta pesquisa surgiu da minha trajetória profissional e pessoal, pois sentia muita dificuldade em realizar a inserção da Lei n.º 10.639/2003 dentro do curricular escolar, haja vista que com o tempo, percebi que a minha dificuldade se dava pela falta de vivência do preconceito racial e pelo meu lugar identitário de privilégio, enquanto uma pessoa branca pertencente a uma família de imigrantes europeus. Nesse sentido, procurei perceber

o meu “lugar de raça” e comecei a me ver e a perceber o outro a partir das vivências dele. Não perceber a minha identidade enquanto branca, assim como o outro, a sua realidade social e racial, deixou lacunas na minha compreensão e forma de tratar sobre as relações raciais dentro da escola ou da sociedade. Nesta percepção, é preciso compreender como o racismo institucional interfere nas relações individuais e como ele é relacionado com a estrutura social. Além disso, conforme salienta os autores Gadioli e Müller (2017), é necessário que as pessoas brancas ouçam as vivências das pessoas negras para poder compreender seu privilégio dentro desta estrutura (Gadioli & Müller, 2017).

Para compreensão é preciso conceituar raça e branquitude e como relacionam-se com a Lei n. 10.639/2003 e como o racismo estrutural presente na nossa sociedade permeiam as instituições através da manutenção do racismo antinegro brasileiro. Assim, podemos compreender que o conceito de raça, na atualidade, tem relação com a cor da pele das pessoas e é um marcador que hierarquiza racialmente as pessoas. Para tanto, autores como Black (2003) e Banton (1979) apresentam como esta relação foi construída historicamente e como afetou a relação entre as pessoas que têm a cor da pele e traços físicos diferentes daqueles grupos considerados hegemônicos.

Outra questão a ser levantada é acerca do peso que a branquitude exerceu e ainda exerce na consolidação, reprodução e na banalização de ideias e práticas racistas que são corriqueiras nas relações raciais e sociais. A branquitude, dentro do campo das pesquisas, pode ser vista como algo invisível, ausente de estereótipos e marcas raciais, cercada por posições de privilégios em função da cor/raça branca (Frankenberg, 2004).

No Brasil, a branquitude resulta da colonização portuguesa que delimitou lugar para negros e brancos, transmitindo aos indivíduos sua posição subjetiva e material, considerando que estas subjetividades são produzidas e transmitidas nas instituições, principalmente na escola, já que esta reflete os pensamentos e as práticas sociais e, conseqüentemente, o racismo que existe nela. Para Jaime (2016), por mais que muitas pessoas inseridas no ambiente escolar digam que não são racistas, as suas atitudes, palavras e pensamentos reproduzem situações de preconceito e de desigualdade raciais, reproduzindo o que está na sociedade (Jaime, 2016).

## REFERÊNCIAS

- Banton, M. (1979). *A ideia de raça*. Lisboa: Edições 70.
- Black, E. (2003). *A guerra contra os fracos: a eugenia e a campanha norte-americana para criar uma raça superior*. São Paulo: A Girafa Editora.
- Frankenberg, R. (2004). *A miragem de uma branquitude não-marcada*. In V. Ware (Org.), *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo* (pp. 307-337). Rio de Janeiro: Garamond.

- Gadioli, M. F., & Müller, T. M. P. (2017). Branquitude e cotidiano escolar. In L. Cardoso & T. M. P. Müller (Orgs.), Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil (pp. 277-292). Curitiba: Editora Appris.
- Jaime, P. (2016). Executivos negros: racismo e diversidade no mundo empresarial. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp.
- Silva, P. E. (2017). O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In L. Cardoso & T. M. P. Müller (Orgs.), Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil (pp. 19-32). Curitiba: Editora Appris.

## Capítulo XI

---

### Docentes negras no ensino superior

Kelly Cristina Caetano Silva  
Astrogildo Fernandes da Silva  
UFU - Universidade Federal de Uberlândia

#### INTRODUÇÃO

As desigualdades de gênero foram apresentadas pelo INEP/2013. O documento apresenta dados quantitativos e qualitativos, os quais demonstram que na educação superior os homens são a maioria. No quesito raça/cor, os brancos ainda representam a maioria, em detrimento da presença de pessoas de outro pertencimento étnico-racial, notadamente o das pessoas negras. Tal pensamento expressa que as universidades vivem um confinamento racial:

Se juntarmos todos os professores de algumas das principais universidades de pesquisa do país (por exemplo, a USP, UFRJ, UNICAMP, UnB, UFRGS, UFSCAR e UFMG), teremos um contingente de, aproximadamente, 18.400 acadêmicos, a maioria dos quais têm doutorado. Esse universo está racialmente dividido entre 18.330 brancos e 70 negros; ou seja, entre 99,6% de docentes brancos e 0,4% de docentes negros (Carvalho, 2005-2006, p. 92).

Por meio da afirmação do autor, é possível evidenciar a exclusão social em que negros e negras se encontram na realidade da educação superior enquanto profissionais da educação.

Assim, ao refletir sobre a noção de gênero, raça e educação no que tange a identidade da mulher, pode-se contribuir na discussão da professora negra na educação superior. Além disso, entre os professores negros (mulheres e homens) com doutorado, as mulheres negras também são minoria numa ínfima diferença percentual. Os estudos de José Jorge de Carvalho comprovam a presença de um número reduzido de docentes negros no ensino superior. Os dados apresentados por Carvalho (2005-2006) denunciam o percentual de “1 % de professores negros nas universidades”.

Nesse sentido, propor uma análise sobre a mulher negra docente no ensino superior permeia um diferencial significado de caracterizar o professor do ensino superior, sua identidade, formação e docência, com essa perspectiva, é que me proponho a investigar docentes negras no ensino superior, reconstruindo suas trajetórias de vida e formação docente visando contribuir para a ampliação dos estudos sobre a educação do negro no Brasil.

Para o pesquisador Kabengele Munanga a manifestação do preconceito e da discriminação no ambiente da academia revela várias formas veladas e abertas de “desconfiança de sua capacidade profissional ou intelectual; espanto ou surpresa de alunos (as) ao se depararem pela primeira vez com uma professora negra na sala de aula” são suas palavras no prefácio do livro intitulado “Mulher Negra

professora universitária: trajetória, conflitos e identidade” (2006), obra da professora universitária Eliana de Oliveira (2006)

Dentro deste contexto teórico delineado por esses pesquisadores, Eliana de Oliveira e Kabengele Munanga, que apresento como ponto de partida as minhas investigações preliminares para debruçar as minhas análises e reflexões das trajetórias das docentes negras no Ensino Superior.

Conforme Louro (2001), dar ênfase a pesquisa ao partimos da constatação de que a mulher negra está sub-representada como docente no ensino superior e trabalhamos com a hipótese de que as que aí se encontram sofrem um processo de exclusão em decorrência das representações sociais construídas sobre a mulher em geral e sobre as mulheres negras em particular”.

Pesquisar a história de grupos negros no Brasil é construir a história do “excluído da história”, daquele de quem se encontram poucas marcas, talvez porque não se considerou importante guardar o registro de sua presença.

## **DOCENTES UNIVERSITÁRIAS NEGRAS**

O corpus desta pesquisa cujo tema específico é a trajetória de docentes negras que lecionam em cursos de licenciaturas na Universidade Federal de Uberlândia. A pesquisa está fundamentada em uma metodologia qualitativa, na qual tem-se a história oral como instrumento de investigação da temática.

A pesquisa delimita-se apresentar o cenário de investigação, a Universidade Federal de Uberlândia focando as questões relacionadas à gênero e relações étnico-raciais e a partir daí identificar as professoras negras, sujeitas da pesquisa; analisar aspectos da história de vida que marcaram a formação das professoras sujeitas da pesquisa; refletir por meio da história de vida, a atuação das professoras sujeitas da pesquisa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Acredito que esta pesquisa na qual será desenvolvida possa contribuir para o conhecimento em estudos, a história de vida, o processo e a formação de docentes negras universitárias. Portanto, contribuir para a ampliação dos estudos sobre a educação do negro no Brasil.

## **REFERÊNCIAS**

- Carvalho, J. J. (2005-2006). O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. Revista USP, (68), 88-103.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2012, 2013). Censo da Educação Superior. Brasília: MEC.

- Louro, G. L. (2001). *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Oliveira, E. (2006). *Mulher Negra professora universitária: trajetória, conflitos e identidade*. Brasília: Líber Livro Editora.

## Capítulo XII

---

# Impactos das lutas e ações dos movimentos negros em prol da educação antirracista numa escola pública de Cuiabá-MT

Mário Alves dos Santos  
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Este trabalho faz parte da pesquisa de mestrado em educação em andamento que trata sobre as lutas e as ações dos movimentos negros em prol da construção de uma educação antirracista numa escola de educação básica da rede pública de Cuiabá-MT. Pensamos enquanto problema de pesquisa o pressuposto de que, mesmo com o racismo estrutural que atinge a sociedade brasileira e, em especial, os sistemas de ensino, os movimentos negros tiveram e têm contribuído efetivamente na práxis pedagógica de reelaboração e implementação do Currículo (formal e vivido) em seus espaços.

O objetivo geral se constitui na análise dos impactos das lutas e das ações dos movimentos negros tanto nos pensamentos e nas as práticas como do currículo de uma escola pública da educação básica de Cuiabá-MT. Pretende-se, também além de revisitarmos as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, verificar o impacto dos Documentos nacionais e regionais, uma das conquistas das lutas negras, sobre a educação antirracista numa escola pública de educação básica da cidade de Cuiabá/MT.

Esta pesquisa justifica-se na medida em que se pensa numa educação antirracista pressupõe pensar numa escola cuja ação pedagógica e composicional deva conter diversos marcadores sociais, raciais e culturais das pessoas, (Paixão, 2014), conforme as principais demandas dos movimentos negros brasileiros, em especial, os de Cuiabá/MT no campo da educação básica. A relação dessa pesquisa, com a minha historicidade, refere-se quando me tornei um negro “sem consciência efetiva” da minha negritude, mas a minha participação em coletivos, grupos organizados, comissões, conselhos e movimentos que discutiam as questões raciais me permitiu eu possuir consciência do significado da identidade negra, no contexto das relações raciais brasileiras, do ponto de vista individual e coletivo.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa se darão a partir do Estudo de Caso, com abordagem qualitativa, e com instrumentos de pesquisa, como entrevistas semiestruturadas, análise documental e materiais bibliográficos. Os sujeitos da pesquisa envolverão representantes de movimentos

negros da Cidade de Cuiabá com relação direta com a educação antirracista, 2/3 gestores, professores e discentes da escola pública de Educação Básica da cidade de Cuiabá-MT.

Como aportes teóricos da pesquisa usaremos referências para aprofundar as lutas e as ações históricas dos movimentos negros brasileiros no campo da educação focando seus impactos em prol da educação antirracista, como Munanga (2020), Gomes (2017) e outros. Aprofundaremos também os processos explicativos das desigualdades raciais no contexto das relações raciais brasileiras, para isso nos aprofundaremos em Paixão (2014), Jaime (2016), dentre outros.

Para Delval (2007, p.18), “toda escola está profundamente ligada à sociedade na qual existe e é difícil que haja uma grande distância entre uma e outra”. Sendo assim, para que haja uma sociedade igualitária faz-se necessário que a escola considere questões relevantes para a vida social de seus integrantes, como a temática das questões raciais brasileiras. Gomes (2017), nos traz a necessidade da construção de uma nova pedagogia antirracista e, para isso, é preciso uma compreensão do processo histórico referente às relações de poder calcado nas relações raciais desiguais entre negros e brancos em diversas faces sociais.

O documento Referencial Curricular de Mato Grosso (DRC- MT), elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que embasa o alinhamento dos currículos escolares de todo o Estado de Mato Grosso, os quais estão sendo implementados a partir de 2020 com inúmeras novidades, reitera o que já está previsto nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana” no que concerne a implementação de uma educação antirracista.

O documento “Concepções para a Educação Básica” (2018), resultante de discussões e consultas públicas, enfatiza uma educação que contribua para a afirmação da identidade negra a partir do que é previsto na Lei 10.639/2003, a qual traz a necessidade de se incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. No artigo Art. 26-A da LDB n.9.394/1996, diz que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”.

Com isso, a referida Lei traz a História e Cultura Afro-brasileira como parte obrigatória do currículo escolar. Sendo assim, faz-se necessário que a escola cumpra o que está estabelecido em lei e com o seu dever social e institucional da defesa e efetivação da igualdade étnico-racial.

## REFERÊNCIAS

- Brasil. (2003). Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)
- Brasil. (2004). Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília.

- Delval, J. (2007). *A escola possível: democracia, participação e autonomia*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Gomes, N. L. (2017). *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Jaime, P. (2016). *Executivos negros: racismo e diversidade no mundo empresarial*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp.
- Munanga, K. (2020). *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Paixão, M. (2014). *A lenda da modernidade encantada: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado-Nação*. Curitiba: CRV.

## Capítulo XIII

---

# Alunos da etnia xavante em escolas urbanas de Barra do Garças (MT)

Rogelio Duarte Rosa  
Alceu Zoia  
Gisele Moura de Jesus  
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

### INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas muito se tem falado sobre o processo de escolarização dos povos indígenas. Neste sentido, tem ocorrido a implantação de unidades escolares dentro das aldeias, programas de qualificação de professores indígenas e leis que garantam a existência de um currículo voltado para as necessidades de cada povo. Entretanto algo que já ocorria antes continua sendo frequente: a saída de muitos dos jovens para estudarem em escolas fora das aldeias.

Diante deste cenário é que se propõe este balanço de produção no qual procuraremos encontrar dissertações que nos ajudem a compreender a situação quanto a pesquisas realizadas sobre o assunto em tela. O objetivo é conhecer a visão e a situação em que se encontram os jovens da etnia Xavante, que migram para a cidade de Barra do Garças, no estado de Mato Grosso, em busca de escolarização.

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O balanço de produção é a ferramenta pela qual selecionamos trabalhos de caráter científico próximo ao nosso objeto de pesquisa, a escolha das plataformas seguiu alguns critérios, dentre eles, apresentar uma quantia mínima de dados que possibilitassem a pesquisa, desta forma as escolhidas foram: as bases de dados da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), Biblioteca UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso). Acessamos primeiro a base de dados da BDTD, com o item de busca “todos os campos”, depois “busca avançada”. A seguir foi realizado uma busca na biblioteca virtual da universidade local: UNEMAT. Utilizado o filtro: todas as bibliotecas, todos tipos de materiais, por título e formato padrão.

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

A dissertação analisada foi: “Os Xavante e sua História pelo Olhar dos Salesianos Bartolomeo Giaccaria e Adalberto Heide”, escrita por Luilton Sebastião L. P. da Silva em 2017 na PUC Góias. Neste

trabalho o autor analisou como os olhares de Bartolomeu Giaccaria e Adalberto Heide contribuíram para o entendimento sobre a cosmologia Xavante e suas tradições antes baseadas na oralidade, mitos e sonhos. A importância da elaboração de fontes documentais com ilustrações de próprio punho dos Xavantes, vídeos, relatos orais e fotografias colaboraram sobre a escrita da história Xavante (por brancos). Essa pesquisa se deu mediante a análise de três escritas de Giaccaria e Heide: “Xavante (Auwẽ Uptabi: Povo Autêntico)” (1972), “Jeronimo Xavante Conta” (1975a) e “Jeronimo Xavante Sonha” (1975b).

Já na UNEMAT a dissertação analisada foi a de autoria de Martinho Tsire Edi Tsawewa com o título: “Educação indígena procurando dialogar com a educação escolar indígena”, realizada em 2016. Este texto, busca entender como acontece a relação entre alunos e escolas e suas compreensões sobre sua própria cultura e a importância da continuidade da mesma. A pesquisa é de cunho etnográfico pois foram realizadas observações in loco. O autor buscou entender as duas realidades Educação Escolar Indígena e Educação, refletindo sobre o tema juntamente com os alunos e ao final lançou uma proposta pedagógica que atendessem aos anseios de uma educação de qualidade e que sobre tudo respeitasse a etnia Xavante.

## CONCLUSÕES

Nesse Balanço de Produção usamos de materiais que apresentam a tradição Xavante e sua forma de concepção de mundo, a interação entre indígenas e não indígenas e tendo em comum o choque cultural entre etnias como problemática a ser discutida pela comunidade escolar no sentido de compreender e sanar as lacunas deixadas pelo sistema.

Os autores apontam que a interação tem sido conflituosa pois o processo de inclusão não se dá no chão da escola, há falta de capacitação aos profissionais da educação e é neste contexto que se pressupõe a execução de um processo de ensino aprendizagem, temos uma situação dúbia na qual de um lado está o que vive o aluno indígena e do outro o que preconiza a escola:

## REFERÊNCIAS

- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9394/96. Brasília, MEC.
- Brasil. (1998). Constituição da República Federativa do. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná.
- Martinho, T. E. T. (2016). Educação indígena procurando dialogar com a educação escolar indígena. Dissertação de mestrado, UNEMAT.
- Silva, L. S. L. P. (2017). Os Xavantes e sua história pelo olhar dos salesianos Bartolomeu Giaccaria e Adalberto Heide. Dissertação de mestrado, PUC-GO: Goiás.

## Posfácio

---

Este livro é fruto dos resultados do esforço de diversas pessoas articuladas a partir da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e mais especificamente do GT 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais, trazendo resultados da 15ª Reunião Regional da ANPEd Centro-Oeste, realizada na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) de 16 a 19 de novembro de 2020 e divulga os trabalhos apresentados durante esse evento no âmbito do GT 21.

O fato do GT 21 da ANPEd Centro-Oeste estar consolidando a publicação desse livro precisa ser entendida como uma demonstração de robustez do GT no âmbito dessa regional, mesmo com todas as dificuldades presentes no processo de articulação de uma pauta tão relevante e necessária, mas que sabemos, significa o embate a partir de uma pauta identitária que carrega em si a história de resistência dos afro-brasileiros, dos indígenas e outros grupos duramente penalizados durante toda a história do Brasil, e que de forma heroica vem resistindo e mostrando sua pujança, riqueza cultural e disposição cotidiana para a luta na garantia de direitos legítimos dos segmentos mais desfavorecidos em nossa sociedade.

Sejamos, portanto, artífices de uma educação libertária e que nos permita voar em nossos sonhos de felicidades.

**Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros**

## Sobre as autoras e os autores

---



### **Candida Soares da Costa**

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense-UFF/RJ. Atualmente, é Professora Associada, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (nível Mestrado e Doutorado) e coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Relações Raciais e Educação (Nepre). Tem especial interesse em temas relacionados à Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira, Educação Escolar Quilombola, Racismo Cotidiano, Memórias e Narrativas. Pesquisadora associada à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e à Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN). Tem especial interesse em temas relacionados à Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira, Educação Escolar Quilombola, Racismo Cotidiano, Memórias e Narrativas.



### **Heitor Queiroz de Medeiros**

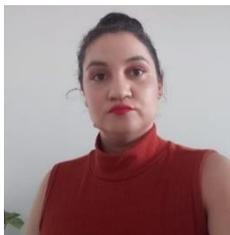
Realizou pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutorado em Ciências - Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) 2006. Atualmente é Professor Adjunto na Universidade Católica Dom Bosco - UCDB (2013-Atual). Docente no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) - Mestrado e Doutorado. Líder do Grupo de Pesquisa Diversidade Cultural, Educação Ambiental e Arte - CNPq. Tem experiência nas áreas de Docência de Ensino Superior; Diversidade Cultural e Educação Indígena; Educação e Interculturalidade; Educação Ambiental; História e Ciências Ambientais; Políticas Públicas.



### **Marta Coelho Castro Troquez**

Realizou pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB - 2018 - 2019); Possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS - 2012). É professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD) desde 2013. Faz parte do quadro permanente de docentes do PPGEDU/FAED/UFGD. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e Inclusão (GEPEEIN). É coordenadora da Linha de Pesquisa Educação, Formação de Professores e Práticas e Educativas no Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado da Faculdade de Educação da UFGD; é coordenadora do LAPRAFE - Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais, Formação de Professores e Educação da FAED/UFGD. É coordenadora do GT 21 da ANPED Centro-Oeste. Desenvolve estudos e pesquisas nas áreas: formação de professores; currículo e práticas pedagógicas; educação e

diversidade cultural; educação das relações étnico-raciais; educação escolar indígena.



### **Aline Anjos da Rosa**

Atua como Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Doutorado em Educação (2023) pela UFGD no Programa de Pós-graduação em Educação. É membro da Rede Universitas/BR. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e Formação de professores - Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (GEPRAFE-PGS). É membro da Comissão Geral de Heteroidentificação da UFGD que atua na confirmação das autodeclarações prestadas por candidatos negros para ingresso na graduação, pós-graduação e concursos públicos da UFGD. É membro dos seguintes projetos de pesquisa em andamento: Avaliação das políticas de ação afirmativa no ensino superior no Brasil: resultados e desafios futuros; Acesso, permanência e evasão na educação superior: políticas e práticas nas instituições e trajetórias. Atua principalmente nos seguintes temas: Políticas Públicas da educação, educação superior, política de ações afirmativas, comissão de heteroidentificação.



### **Eugenia Portela de Siqueira Marques**

Doutora em Educação/ UFSCar (2010). Atualmente é Docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Integra o corpo docente da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. É membro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Coordenadora do GT 21 da (ANPED). Educação e Relações étnico-raciais (2018-2020). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações étnico-raciais e Formação de professores - GEPRAFE. Desenvolve e orienta pesquisas nas seguintes temáticas: Educação para as relações étnico-raciais e currículo; Formação de professores e diversidade étnico-racial; Políticas afirmativas e identidade negra; Comissões de heteroidentificação.



### **Átila Maria do Nascimento Corrêa**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Atualmente trabalha com gênero e educação das relações étnico-raciais e é membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Relações Étnico-Raciais, Formação de Professores e Educação (GEPRAFE) UFMS.



### **Leandro Costa Vieira**

Professor Adjunto junto a Universidade Federal do Mato Grosso de Sul - Campus do Pantanal - CPAN/UFMS. Atua como Arte/Educador no curso de Pedagogia - Licenciatura. Líder do Ateliê - Grupo de Estudos em Narrativas, Cotidianos e formação de professores (criado em 2016). Doutor em Educação - UFMS (2023). Mestre em Educação - UFMT (2015). Tem experiência no campo do Ensino de Artes, Gestão Escolar e formação de professores no Curso de Pedagogia. Desenvolve estudos nos campos das relações étnico raciais, racismo estrutural, discriminação, diversidade e diferenças, políticas de acesso e permanência na educação superior de pessoas negras. Arte/Educação.



### **Lorrana Nara Naves Nóbrega**

Possui doutorado em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Mestrado em Química Analítica pela Universidade de Brasília (2013), Licenciatura em Química (FAESPE - Goiás/Universidade Estadual Vale do Acaraú) e graduação Tecnológica em Química Agroindustrial pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (2010). Atualmente atua como professora substituta de Química EBT/ no Instituto Federal de Goiás - Câmpus Luziânia. Minhas pesquisas enfocam temáticas relativas à Inclusão Escolar, Altas Habilidades/Superdotação, Qualificação de Professores, Educação Intercultural Indígena e Ensino-aprendizagem no Ensino de Ciências/Química.



### **Ana Paula Oliveira dos Santos**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. É Assistente Social na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS.



### **Dulcineia Alves Teixeira Ferrari**

É mestre em Educação no eixo Formação de professores/as, pós-graduada em Relações Étnico Raciais, Gênero e Diferenças no contexto do ensino da História, pós-graduada em Psicopedagogia e graduada em Pedagogia. É docente efetiva na REME (rede municipal de ensino) no Ensino Fundamental, em Campo Grande (MS). É professora alfabetizadora.



### **Keyla Andrea Santiago Oliveira**

Doutora em Educação pela UFG (2012). Atualmente é professora adjunta efetiva do quadro de docentes de ensino superior da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, É membro do Grupo interinstitucional de estudos e pesquisa: educação, infância, arte e psicanálise, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás;

Coordena o Grupo de estudos e pesquisa GECCA, Grupo de estudos críticos sobre cultura, arte e educação, ligado a UEMS.



**Gleici Simone Faneli do Nascimento**

Professora efetiva na SEDUC – MT, Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2019). Experiência em Docência na Educação Básica, no Ensino Superior; Coordenação Pedagógica e Tutoria em EaD.



**Débora Cristina Schmidt Evangelista**

Finalizou o mestrado em 2022, pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, é membra pesquisadora no grupo de pesquisa: Estado da Arte das pesquisas sobre a categoria branquitude no Brasil no contexto das produções científicas sobre relações raciais - As produções da Anped, ABPN e CAPES - II Etapa. É professora - Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em práticas pedagógicas que envolvam tecnologia e cultura local. Desde 2011 trabalha com projetos pedagógicos com estudantes que envolvam a cultura, história e a formação dos povos que compõem a população de Cuiabá e Mato Grosso e sobre a questão racial, atualmente compõe o quadro de assessores na Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá.



**Astrogildo Fernandes da Silva**

Doutorado em Educação (2012). Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU). Atua no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - PPGED/UFU. Investiga temáticas relacionadas ao ensino de História, formação histórica, consciência histórica, juventude, identidades, formação de professores, relações étnico-raciais e Educação do Campo. Participa do Grupo de Pesquisa: Grupo de Pesquisa Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia (GEPEGEH).



**Kelly Cristina Caetano Silva**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2008). Mestre em Educação, na linha saberes e práticas educativas - PPGED/UFU (2022). Desenvolve trabalhos em Assessoria de Gestão Pedagógica no Projeto Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais - CECAMPE Sudeste -UFU em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia e FNDE (2021-2022). Experiência na área Docente na Educação Infantil, Educação Étnico-racial e Gênero, Projetos Educacionais para Jovens e Adultos. Professora na Rede Municipal de ensino na área de Educação Infantil.



### **Angelita da Cruz Espínola**

Doutoranda em Educação pelo Programa de Educação de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEDU/UFGD). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação (GEPETIC). Exerce a função de professora efetiva do quadro de funcionários da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Dourados), desde 2017. Possui experiência na alfabetização, Pedagogia e Política de Ações Afirmativas.



### **Mário Alves dos Santos**

Tem experiência em Gestão Educacional, Educação Especial e Inclusiva, Secretaria Escolar e Docência. É professor Efetivo nas Redes Municipais de Ensino das Cidades de Dom Aquino-MT (2005) e Jaciara-MT (2012). Atualmente é Mestrando pela UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso na Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação Popular (2020-2021); está vinculado ao NEPRE - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação; É Associado à ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação.



### **Rogelio Duarte Rosa**

Mestrado em educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2022). Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Ensino da Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: matemática no ensino fundamental e médio, formação de professores, etnomatemática, educação intercultural, interculturalidade, intraculturalidade, multiculturalismo e diversidade.



### **Alceu Zoia**

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2009). Atualmente é professor adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso, atuando em diversos cursos e é professor do Programa de Pós-Graduação - PPGEDU/UNEMAT. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase no Ensino de Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, filosofia, educação indígena e ensino. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Diversidade no contexto da Amazônia Legal Matogrossense/UNEMAT e do grupo Didática, práticas escolares e publicações didáticas, vinculado à UFPR. Faço parte da Rede de Pesquisa Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), da Rede Internacional de Pesquisadores sobre Povos Originários e Comunidades Tradicionais (RedeCT) e da

Rede Latino Americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais (Reyala).



### **Gisele Moura de Jesus**

Atualmente, faz parte do quadro de professores efetivos da SME de Campo Novo do Parecis. Mestra em Educação pelo PPGedu/Unemat, na linha de pesquisa Educação e Diversidade. Participa do grupo de pesquisa: Educação e diversidade no contexto da Amazônia Legal Mato-grossense. Áreas de Interesse: Estudos Históricos e Epistemológicos da Violência no ambiente escolar; Práticas Pedagógicas de Alfabetização Matemática; Tecnologias em Educação; Educação no Campo e Estudantes Indígenas em Escolas urbanas.

## **Sobre o artista**

---



### **Nícolas Beck de Oliveira**

Músico, compositor e artista.

## Sobre as organizadoras e o organizador

---



### **Alessandra Ferreira Mota**

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Atualmente é Assistente Social do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) no *Campus* Juína, município de Juína, estado de Mato Grosso. É apoio técnico e suporte acadêmico do grupo de pesquisa sobre ação afirmativa e temas da Educação Básica e Superior (GRAFITE). Integrante da Rede mato-grossense de formação continuada em educação para as relações étnico - raciais (Rede MT UBUNTU) e do Grupo de Pesquisa Acesso e Permanência na Educação Superior.



### **Paulo Alberto dos Santos Vieira**

Professor adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso. Pós-doutor (UFRB, 2019). Doutor em Sociologia (UFSCar, 2012). Vice coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação (2022/2024) Coordenador da Rede MT Ubuntu/Polo Sinop (2022/2024). Gestor do Acordo de Cooperação Internacional Unemat/Unipúnguè:Moçambique (2022/2025). Integrante da Rede Universitas/Br - Eixo 5: acesso e permanência no ensino superior. Tem experiência na área de Sociologia da Diferença. Sociologia da Educação. Educação para as Relações Étnico-raciais. Educação, Saúde Mental e Populações Negras. Possui interesse de pesquisa nos seguintes temas: estudos culturais/pós-coloniais, diáspora africana, “novas” epistemologias, cultura e representação, políticas e modelos de ação afirmativa, processos de implementação da Lei 10.639/03 e Lei 12.711/12, relações raciais, saúde mental e doenças negligenciadas.



### **Simonia Souza do Nascimento**

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Atualmente é professora pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso na Escola Estadual José Alves Bezerra, município de Porto dos Gaúchos. Coordenadora geral Rede MT Ubuntu (2022/2024) e secretária adjunta de cultura do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP).

## Índice Remissivo

---

### A

ação afirmativa, 7, 8, 10, 16, 18, 36, 37, 38, 72, 77  
acesso ao ensino superior, 4, 8, 18, 24, 40, 41, 42, 43  
ANPED-CO, 4

### B

branquitude, 8, 10, 57, 58, 59, 74

### C

cotas para negros, 18

### D

descolonização, 10, 48, 52

### E

educação antirracista, 4, 9, 10, 46, 57, 63, 64  
educação escolar indígena, 4, 7, 8, 9, 10, 31, 32, 33, 34, 52, 67, 72  
Educação para as relações étnico-raciais, 3, 72  
ensino de ciências, 7, 31  
escola pública, 9, 10, 16, 37, 38, 63, 64  
Escolas urbanas, 76

### G

GT 21, 4, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 69, 71, 72

### H

heteroidentificação, 7, 10, 16, 17, 18, 19, 38, 39, 72

### I

inclusão educacional, 4, 7, 10, 26, 28  
insurgências, 4, 10, 21, 23

### L

LDB, 64  
lei 10.639/03, 49  
Lei 12.711/12, 77

### M

movimento negro, 7, 24, 38, 65  
mulher negra, 7, 10, 21, 22, 23, 60, 61

### P

Pós-Graduação em Educação, 11, 12, 13, 14, 15, 32, 36, 41, 71, 72, 75  
Programas de Pós-graduação em Educação, 6

### R

região Centro-Oeste, 6, 11, 12, 13, 14  
relações raciais, 12, 17, 20, 57, 58, 63, 64, 65, 74, 77

### U

universidades públicas, 7, 18

Os trabalhos apresentados, no âmbito do GT 21 da ANPED-CO, Educação e Relações étnico-raciais, em 2020, são registrados nesta coletânea. Podem ser lidos como formas de resistência, de (re)existências. Formas de (re)viver e seguir lutando por uma sociedade melhor, por um país melhor. Modos de fazer pesquisa e educação, modos de apresentar (virtual), de representar, de esperar, de superar-nos e de registrar nossas propostas e práticas de pesquisas. De forma que vamos, taticamente, dizendo que todas as vidas importam, nas diferentes relações humanas que envolvem questões de raça e/ou etnia. Homens. Mulheres. Crianças. Negras. Indígenas. Universitárias.



**Pantanal Editora**

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000  
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil  
Telefone (66) 9608-6133 (Whatsapp)  
<https://www.editorapantanal.com.br>  
[contato@editorapantanal.com.br](mailto:contato@editorapantanal.com.br)