

ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS (2008-2018)

HIGH SCHOOL AND EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONSHIPS IN ACADEMIC PRODUCTIONS (2008-2018)

ESCUELA SECUNDARIA Y EDUCACIÓN PARA LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES EN PRODUCCIONES ACADÉMICAS (2008-2018)

Wilma de Nazaré Baía Coelho

Doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora da faculdade de história e dos programas de pós-graduação PGGCEM, PPEB e PGEDA da Universidade Federal do Pará.

Bolsista de Produtividade CNPQ.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8679-809X>.

E-mail: wilmacoelho@yahoo.com.br

Milena Farias e Silva

Graduanda de licenciatura em história da UFP. Bolsista de Iniciação Científica CNPQ.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4767-0119>.

E-mail: milenafarias973@yahoo.com.

RESUMO

O presente artigo fez uma análise, conforme Bardin (2016) e Ferreira (2002), das produções de artigos, dissertações e teses sobre a educação das relações étnico-raciais (Erer) e o ensino médio no período de 2008-2018, objetivando mapear essas produções por região, verificar a incidência desses estudos na sala de aula e observar os silenciamentos de temas e agentes na empiria. Como aporte teórico recorreremos a Pierre Bourdieu (2012), Roger Chartier (1988), Wilma Coelho (2005; 2018) e Acácia Kuenzer (2010). Inferimos que os estudos concentram suas pesquisas nas salas de aula e nas práticas dos professores e que há escassa investigação sobre os indígenas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Ensino médio. Relações étnico-raciais. Lei N° 11.645/2008.

ABSTRACT

This article analyzed, according to Bardin (2016) and Ferreira (2002), the production of articles, dissertations, and theses on the education of ethnic-racial relations (Erer) and High School in the period 2008-2018, aiming to map these productions by region, verify the incidence of these studies in the classroom and observe the silencing of themes and agents in empiricism. As theoretical contribution, we resort to Pierre Bourdieu (2012), Roger Chartier (1988), Wilma Coelho (2005; 2018) and Acácia Kuenzer (2010). We infer that the studies concentrate their research on classrooms and teacher's practices and that there is little research on indigenous people in the school environment.

Keywords: High school. Ethnic-racial relations. Law N° 11.645/2008.

RESUMEN

Este artículo analizó, según Bardin (2016) y Ferreira (2002), la producción de artículos y tesis de maestría y doctorado sobre la educación de las relaciones étnico-raciales (Erer) y la educación media en el período 2008-2018, con el objetivo de mapear estas producciones por región, verificar la incidencia de estos estudios en el aula y observar el silenciamiento de temas y agentes en la práctica. Como contribución teórica utilizamos a Pierre Bourdieu (2012), Roger Chartier (1988), Wilma Coelho (2005; 2018) y Acácia Kuenzer (2010). Inferimos

que los estudios concentran su investigación en el aula y en las prácticas de los docentes y que hay escasa investigación sobre los pueblos indígenas en el entorno escolar.

Palabras-clave: Educación media. Relaciones étnico-raciales. Ley Nº 11.645/2008.

INTRODUÇÃO

O ensino médio, última etapa da educação básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, objetiva “aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, proporcionar a formação para o trabalho e para a cidadania” (BRASIL, 1996, p. 15), para possibilitar aos jovens e adultos a continuação dos seus estudos e a sua inserção no mercado de trabalho. Nessa direção, apostamos, assim como Acácia Kuenzer, na formação dos estudantes, com uma educação para além do mercado de trabalho, naquela que se espraia para uma “dimensão científica, cultural e trabalho, de forma integrada” (KUENZER, 2010, p. 865).

Exatamente por essa razão, João Alves, Luís Valente e Ronaldo Araújo (2019) destacam que essa etapa de ensino enfrenta problemas acerca dos seus dois objetivos, pois não possibilita a inserção dos estudantes na educação superior e tampouco no mundo do trabalho. Para a literatura especializada, tal fenômeno decorre em razão do ensino médio atender, não raras vezes, as necessidades do sistema capitalista, sobretudo na disponibilização de mão de obra para o mercado de trabalho, como advertiu anteriormente Acácia Kuenzer, em 2010. A partir de tais premissas, vislumbraríamos uma educação de qualidade¹ voltada para uma formação cidadã, intelectual e ética desses estudantes, com efetiva formação relacionada à diversidade que os constitui, para além da sala de aula, mas também presente na sociedade brasileira.

Assim, esta etapa tão distante da infância, e próxima da vida adulta, na qual esses jovens adquirirão o maior volume de suas experiências, requer uma reflexão sobre as alterações do ensino médio, tanto em relação ao volume de conteúdo, quanto ao lugar secundário destinado à temática da Educação das Relações Étnico-Raciais². Neste

¹ A Constituição Federal de 1988 defende que a educação de qualidade deve garantir aos alunos condições de acesso e permanência, proporcionar a formação para a cidadania, o desenvolvimento humano e o preparo para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 123). Neste sentido, Marise Ramos (2008) e Bruno Gawryszewski (2018) defendem uma educação politécnica, que garanta o direito dos alunos ao conhecimento e o acesso à cultura, à ciência e ao trabalho, que proporcione uma formação ampla aos educandos.

² A inflexão de Wilma Coelho, que gerou o parecer sobre a Base Nacional Comum Curricular, em 2016, aponta que esta destina à educação básica um volume de conteúdos que contemplam minimamente a Erer e que devem ser enfrentados

contexto, recomenda-se a reflexão de Edgar Morin (2003, p. 17), para quem mais vale uma “cabeça bem-feita”, em lugar de uma “uma cabeça bem cheia”. Tal volume extraordinário de conteúdo não servirá para ‘ingresso ao mercado de trabalho’, ‘à educação superior’ e tampouco para enfrentar a vida cotidiana e seus problemas reais, muitos dos quais relacionados ao racismo e à discriminação na sociedade brasileira, os quais se fazem presentes também no microcosmo³ representado pelo âmbito escolar.

Diante deste cenário, a reflexão ora produzida objetiva analisar as produções de artigos, dissertações e teses sobre Educação das Relações Étnico Raciais (Erer) e o ensino médio, no período de 2008 a 2018. Especificamente, identificar as produções por região e verificar a incidência dos estudos sobre a temática nas salas de aula e, finalmente, abstrair os silêncios de temas e objetos no âmbito da empiria. A escolha desse recorte temporal relaciona-se aos dez anos da promulgação da Lei Nº 11.645 de 2008 (BRASIL, 2008) e a parca sondagem acerca desta temática com esta interseção – quais sejam, os estudos que relacionam as experiências do cotidiano das salas de aula às produções acadêmicas. Registramos, de antemão, os elementos da empiria advinda deste estudo, ratificando a consideração acima, relativa à parca sondagem no tocante a esta temática.

Destarte, argumentamos que os estudos concentram suas pesquisas na sala de aula e na prática pedagógica. Operamos esta categoria a partir dos estudos de Nilma Lino Gomes (2012), para pautar a compreensão em relação aos docentes como agentes fundamentais para o trato da Erer. Assumimos ainda que os espaços da escola são utilizados pelos estudantes para as suas relações de sociabilidade, as quais, muito frequentemente, como apontam Wilma Coelho e Carlos Silva (2019), *reproduzem o preconceito e a discriminação*. Neste panorama, incide também, sobre a coordenação pedagógica, a responsabilidade por problematizar a Erer (COELHO; DIAS, 2020) no trabalho na escola. Assim, reiteramos que tal discussão se espraia para além da exclusividade da ação docente e, por conseguinte, para além das paredes das salas de aula, com o fito de combater essas práticas.

Acreditamos ainda, fazendo eco à literatura especializada, que há escassa investigação sobre os indígenas no ambiente escolar, a despeito do avanço da última

pelos docentes em uma “carga horária incompatível com o volume previsto”. Além disso, as últimas reformas que ocorreram no ensino médio agravaram ainda mais o trato com essa temática (HAMID; GONÇALVES, 2019) e os conteúdos não contemplaram as leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08 (FAGUNDES; CARDOSO, 2019).

³ A esse respeito, ver trabalhos de Coelho e Silva (2015); Coelho e Silva (2019).

década, decorrente do advento da Lei N° 11.645/2008. Expressivo contingente das formulações relativas a esses agentes ainda fazem remissões à sua contribuição na formação do Brasil, integrando as narrativas didáticas que acabam por construir a visão estática e uniforme dos povos indígenas acerca da qual Mauro Coelho e Helenice Rocha (2018) discorrem. A contribuição desses agentes carece de inclusão em todos os espaços escolares, acadêmicos e urbanos, para além das recorrentes inferências que os atrelam exclusivamente aos meios rurais. Além dessa inclusão, argumentamos a urgência da ampliação nos objetos de pesquisa, em nível *lato* e *stricto sensu*, que considerem os indígenas como agentes ativos nas investigações de pesquisa, bem como que sopesem as dimensões relacionadas à diferença e diversidade.

Metodologicamente, utilizamos as formulações sobre o Estado da Arte, em Norma Ferreira (2002), para a coleta das informações dos quarenta e dois documentos reunidos, que integraram um *corpus* documental composto por nove artigos, vinte e sete dissertações e seis teses; recorreremos a algumas técnicas da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016) para a categorização desses dados. Quanto à abordagem teórica, empregamos as noções conceituais de *campo científico*, de Pierre Bourdieu (2012), e de *representações* em Roger Chartier (1988). Em Wilma Coelho (2005; 2018), subsidiamos o debate sobre Erer, e em Acácia Kuenzer (2010), sobre o ensino médio.

Desenho teórico metodológico

Para responder aos objetivos propostos neste texto, recorreremos a um levantamento bibliográfico em relação a artigos, teses e dissertações voltados para a temática e sua intersecção com o cotidiano do ensino médio. Este levantamento fora realizado entre os meses de março a maio de 2020. Assim, este artigo resulta da revisão da literatura composta por nove artigos, vinte e sete dissertações e seis teses, totalizando quarenta e dois documentos, como adiantado linhas acima. Os primeiros foram coletados nas plataformas SCIELO e Google Acadêmico e os dois últimos do Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, por meio das palavras-chave: *Ensino Médio e diversidade*; *Ensino Médio e*

relações étnico-raciais; Ensino Médio e relações raciais; Ensino Médio e a Lei Nº 10.639/2003; Ensino Médio e a Lei Nº 11.645/2003.

Para o levantamento das informações como: *tema, agentes, metodologia e aporte teórico*, adotamos os estudos sobre “estado da arte” de Norma Ferreira (2002), os quais nos auxiliaram na busca dessas informações para além dos resumos dos textos, pois esses nem sempre abordam todos os dados e informações necessários para este tipo de investigação. Tal procedimento de pesquisa ainda nos ajudou no mapeamento das produções, para que a localização dos dados referentes ao local, região, ano, disciplinas, número de autores, se consolidassem com maior precisão.

No que toca à Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (2016), acionamos, por meio desse método, os procedimentos relativos à inferência e categorização dos dados obtidos. Desta forma, utilizamos as formulações da autora acerca da análise de documentos, as quais possibilitaram passar do “documento primário (bruto)” (BARDIN, 2016, p. 51) para a classificação das informações coletadas nos textos. A estratégia metodológica adotada foi essencial para a análise da empiria, pois favoreceu a abstração em relação às ausências, às incidências, referências e por conseguinte ao estudo da empiria. Tal processo concorreu para a análise mediante uma ampliação para além “das aparências”, pois centramo-nos nas comunicações profundas das construções narrativas.

Com Pierre Bourdieu (2004; 2012), recorreremos à noção conceitual de *campo científico*, por meio do qual o autor expressa como uma estenografia conceitual, de um modo de construção do objeto, que vai orientar todas as opções práticas da pesquisa. Assim sendo, Bourdieu adverte que, para compreender

a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que neles se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não motivado os actos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir (BOURDIEU, 2012, p. 69).

O acúmulo de *capital* faz com que os intelectuais construam notoriedade dentro do *campo*, conseqüentemente, adquiram poder e prestígio para conferir seus interesses, que se impõem como universais aos outros. Bourdieu (2012) destaca, ainda, a valorização de temas, objetos e metodologia eleitos pelos produtores de um dado *campo*, os quais concorrem para que os outros temas desapareçam dessas produções ou sejam pouco

sondados. Por isso, a compreensão em relação às produções simbólicas ou culturais demanda “ler todo o campo”, pois elas estão estritamente relacionadas com o local de sua produção. Esta premissa percorreu o nosso horizonte neste texto.

Em Roger Chartier (1988) nos utilizamos das noções conceituais sobre *representações*. Chartier argumenta que elas são produzidas por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, para dar sentido ao mundo social. Elas estão inseridas em um campo de competições e concorrências que visam a garantia dos seus interesses. Desta forma, devemos compreender que esses interesses não são neutros, pois visam a garantia de poder, de dominação e de legitimidade das suas concepções – mesmo que às custas dos outros – as quais serão impostas às outras pessoas. Os “esquemas interiorizados e as categorias incorporadas, geram e estruturam” (CHARTIER, 1988, p. 19) a noção de *representações coletivas*, as quais utilizam os esquemas e as categorias para a modelação da divisão social.

Ensino médio e Erer: notas pontuais

O ensino médio passou a ser uma das etapas da educação básica a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Antes do advento desta Lei, esse nível de ensino se encaminhara a partir do que Bruno Gawryszewski define como “etapa constitutiva do que se entende como educação básica e, conseqüentemente, em ser garantida a sua oferta pública e gratuita pelo Estado brasileiro” (GAWRYSZEWSKI, 2018, p. 839). Com a LDB reformada, coube ao ensino médio a oferta de uma educação de qualidade, a qual possibilitasse a qualificação para o mundo do trabalho e a preparação para a educação superior, com o destaque para “a formação ética, autonomia intelectual e o pensamento crítico” (BRASIL, 1996, p. 15) dos estudantes.

Os avanços educacionais proporcionados pela LDB ao ensino médio foram importantes para a sua integração na educação básica e para a concretização dos objetivos apontados linhas acima. A LDB, em 1996, deixou de fora a diversidade e o reconhecimento da contribuição de todos os povos partícipes da construção da sociedade brasileira, porém a reparação fora mobilizada pela sociedade civil a qual, entre seus desdobramentos

inéditos, redundara na alteração na Lei Magna da Educação, em 2003 e, posteriormente, em 2008.

Durante o século XX, cresceu a luta do Movimento Negro pela valorização da sua cultura, pelo reconhecimento da contribuição desses agentes na formação da sociedade brasileira e na busca por um espaço nos currículos educacionais, a fim de combater o racismo na sociedade e por conseguinte no âmbito escolar, conforme defendiam, há vinte anos, Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Beatriz Silva. Para Edward Telles (2003), o racismo à brasileira é velado. Consoante com esta proposição, Antonio Sérgio Guimarães indica as manifestações a partir das quais este fenômeno se apresenta: “sem cara, travestido em roupas ilustradas, universalista, tratando-se a si mesmo como anti-racismo e negando como antinacional a presença integral do afro-brasileiro ou do índio brasileiro” (GUIMARÃES, 2004, p. 17).

Desta forma, a luta e a resistência dos movimentos negro e indígena foram (e continuam sendo) fundamentais para a implantação da legislação que reconhece e valoriza a diversidade étnico-racial brasileira. Tais marcos legais, por meio da Lei Nº 10.639/2003 e da Lei Nº 11.645/2008, tornam obrigatório no ensino fundamental e médio, das escolas públicas e particulares, a inclusão do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira e dos povos indígenas em todo o currículo escolar.

A inclusão do ensino sobre a história e cultura afro-brasileira e africana e dos povos indígenas nos currículos escolares tem sido estudada desde diversas perspectivas⁴. A argumentação de Mauro Coelho e Wilma Coelho, com a qual concordamos, relaciona-se ao que eles chamam de “valorização da contribuição de cada elemento da formação da sociedade brasileira, indistintamente de forma igualitária” (COELHO; COELHO, 2015, p. 18), quando enfatizam a relevância da inclusão da temática nos processos formativos do ensino fundamental ao ensino médio.

Nora Krawczyk (2011) destaca a vinculação do ensino médio (anteriormente denominado 2º Grau) às demandas sociais e aos interesses econômicos internacionais. Destarte, os filhos dos trabalhadores passaram a se matricular neste nível de ensino em busca de um certificado que pudesse inseri-los no mercado de trabalho (KUENZER, 2010;

⁴De acordo com o Parecer CNE/CP 003/2004, a Erer objetiva a produção de conhecimentos científicos de combate ao preconceito e à discriminação, com promoção de uma educação antirracista, tal como defendido pelos estudos de Petronilha Silva (2016), Nilma Gomes (2012), Wilma Coelho e Nicelma Soares (2016), Wilma Coelho e Carlos Silva (2016) e Wilma Coelho e Mauro Coelho (2018), ao tratarem da temática em todos os níveis da educação.

GIOVINAZZO JUNIOR, 2016). Este movimento resulta das pressões familiares, como aponta Carlos Giovinazzo Junior (2016), para que os jovens assumam responsabilidades e consigam um emprego com vistas a ajudar na composição da renda familiar. Tal demanda contribui para que os jovens das famílias em condições econômicas desfavoráveis busquem apenas a conclusão do ensino médio (ALVES; VALENTE; ARAÚJO, 2019) como horizonte de escolarização.

Nessa direção, citamos Nora Krawczyk (2011), Carlos Giovinazzo Junior (2016) e Ronaldo Araújo (2019), quando asseveram que o acesso ao ensino superior era destinado aos filhos da elite que tinham condições de continuar seus estudos, enquanto o ensino médio era procurado pelos filhos de trabalhadores que buscavam o certificado aspirando inserção no mercado de trabalho. No entanto, mesmo com essa qualificação, os jovens não conseguem empregos e, tampouco, dão continuidade aos seus estudos, seja para o ingresso no ensino superior, seja para ingresso em cursos técnicos (KUENZER, 2010; KRAWCZYK, 2011; GAWRYSZEWSKI, 2018).

Estudos contemporâneos afirmam que a vinculação desta etapa de ensino ao mercado de trabalho não proporciona ao aluno uma formação mais ampla (RAMOS, 2008; KUENZER, 2010; KRAWCZYK, 2011; GAWRYSZEWSKI, 2018; ALVES; VALENTE; ARAÚJO, 2019; ARAÚJO, 2019), a qual deve contemplar as dimensões da ciência, da cultura e do trabalho, este último considerado como ‘princípio educativo’⁵ e não como o “‘aprender fazendo’, nem sinônimo de formar para o exercício do trabalho” (RAMOS, 2008, p. 4). Pois, apesar de o ensino médio ser para muitos alunos um caminho para o mercado de trabalho, esses jovens também vivem em sociedade e precisam de formação para a cidadania e de pensamento crítico para atuar nela (KRAWCZYK, 2011).

Além disso, a última etapa da educação básica também enfrenta problemas na sua democratização e ampliação. Os números de matrículas no ensino médio reduziram significativamente, enquanto as taxas de evasão e reprovação aumentaram. Neste contexto, Acácia Kuenzer (2010) explica que este é um problema enfrentado pelos estudantes que precisam conciliar seus estudos com o trabalho, ou que estão à procura de

⁵Esta premissa fora desenvolvida por Pedro Demo (1998), desde 1991, cuja ênfase se ancora em “educar pela pesquisa” em qualquer âmbito formativo.

um: eles recorrem ao ensino médio noturno, para conciliar as atividades escolares com as atividades profissionais, gerando aumento no número de matrículas neste turno. Nesse sentido, entendemos que essa “inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho é um dos efeitos do capitalismo, logo, infere-se que a precarização do ensino médio não é neutra, há um motivo por trás disso que é disponibilizar mão de obra barata para esse sistema” (ALVES; VALENTE; ARAÚJO, 2019, p. 352).

Para Marise Ramos (2008) e Bruno Gawryszewski (2018), o Ensino Médio em Tempo Integral seria uma solução para os problemas enfrentados nesta etapa de ensino, pois proporcionaria aos estudantes uma formação mais ampla, que contemple a integração entre os saberes e o desenvolvimento das dimensões humanas, bem como seria uma das soluções para a qualificação dos estudantes para o mercado de trabalho e para a continuidade de seus estudos. No entanto, a elevada carga horária escolar faz com que os alunos busquem o ensino médio oferecido com as características usuais, principalmente em se tratando daqueles que necessitam trabalhar (GAWRYSZEWSKI, 2018). Assim, os problemas referentes aos objetivos e ao acesso à última etapa da educação básica evidenciam a urgência em buscar uma solução que contemple o público inserido no mercado de trabalho para que possa continuar nas salas de aulas.

A revisão da literatura especializada nos mostrou o que se tem discutido em relação ao ensino médio, os seus objetivos, as suas fragilidades e as possíveis subversões para estas. Mas além disso, ela nos mostrou a parca produção acerca da temática da Erer neste nível de ensino e a sua importância para a formação dos jovens. É dessa ausência que este artigo se ocupa.

Erer e a formação de professores

A implantação das Leis Nº10.639/03 e Nº 11.645/08 tornaram obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos *currículos* escolares⁶. Antes da promulgação das referidas leis, os negros e indígenas eram acionados apenas como participantes na composição da sociedade, não como agentes sociais participantes, fato sobejamente

⁶No sentido de Sacristán (2000), de que o currículo se concretiza por meio de uma prática pedagógica, pontuado por uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias. E mais uma vez esta condição é crucial tanto para compreender a prática escolar vigente como para tratar de mudá-la.

sabido pela literatura especializada. Tal posição tem sido defendida por Wilma Coelho e Mauro Coelho (2015), ao colocarem-se contra o caráter simplificador e redutor no tocante à participação do negro e indígenas na formação cultural da sociedade brasileira, apontando que o *mito das três raças*⁷, que coloca “o branco como protagonista e o negro e os indígenas como coadjuvantes na participação cultural e social” (COELHO; COELHO, 2015, p. 13) configura diversas narrativas didáticas.

Após a implantação da Lei Nº 10.639/2003, os conteúdos presentes nesses livros mudaram e buscaram destacar a diversidade que compõe a sociedade brasileira. Assim, o branco não é tido como o único agente construtor da sociedade brasileira, mas sim como **um dos** elementos que a compõem, e que por meio de suas ações **e dos outros** agentes (negros, indígenas e asiáticos) modificam esta sociedade. O estudo de Petronilha Silva (2016), Eugenia Marques *et al.* (2016), Mauro Coelho e Wilma Coelho (2018) e Rosana Carvalho *et al.* (2019) evidenciam a importância dessa lei para a valorização da cultura e história desses povos, que por muito tempo foram subdimensionadas na narrativa nacional.

Um dos estudos abarcando o Brasil inteiro, coordenado por Nilma Gomes (2012), em nível nacional, e na Região Norte, por Wilma Coelho, apontou as inúmeras dificuldades para a implementação da inclusão da temática relativa a Erer na escola e, por consequente, nas *práticas pedagógicas*. Entre algumas destas dificuldades, a pesquisa nacional destacou os preconceitos e discriminações raciais presentes no dia a dia da escola, a formação inicial e continuada de professores e o currículo escolar.

Diante disso, a escola, conforme evidencia o estudo de Carla Meinerz, Flávia Caimi e Sandra Oliveira (2018, p. 59), não é apenas “um espaço de transmissão de saberes”, nela ocorrem também as relações de sociabilidade entre os estudantes. Como pontuado por Wilma Coelho e Carlos Silva (2019, p. 234), tais “relações de sociabilidade no universo escolar são orientadas por ações eivadas de estereótipos a partir da posição aberta de um grupo sobre outro”. Desse modo, a escola reproduz – não raras vezes – as relações de

⁷O *mito das três raças*, como aponta Roberto DaMatta, se assenta na eleição do branco, do negro e do índio como elementos que compõem o Brasil. No entanto, este *mito* coloca o primeiro no topo e os dois últimos na parte inferior da hierarquia social brasileira.

poder presentes na sociedade, nas quais o negro se encontra nos lugares de menor prestígio social e poder.

A argumentação de Carla Meinerz (2005), com a qual acordamos, relaciona-se ao que ela chama de relações e práticas presentes no ambiente escolar, as quais “estão para além dessas quatro paredes” (MEINERZ, 2005, p. 17). Ao pensarmos nesta argumentação somos conduzidos a Jurandir Araújo e Beatriz Giugliani (2014), quando da análise sobre o trato com a Erer na sala de aula, ainda restrito à ação de alguns professores. No entanto, o enfrentamento dessas questões deve ser responsabilidade de todos os docentes, independente da disciplina que ministram, como pontua Nilma Gomes (2012). Assim como a autora, acreditamos que as *práticas pedagógicas* “devem ser baseadas em variadas fontes, em material bibliográfico e outros materiais didáticos, deve estar inserida no projeto político-pedagógico da escola” (GOMES, 2012, p. 31), uma vez que, ainda pontua a autora, a escola carece de revisão curricular para inserção da temática em todas as disciplinas indistintamente, acompanhada de formação inicial e continuada de professores de qualidade.

Tal nível de qualidade na formação está assegurado desde a LDB, com a definição de sua concretização “mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL, 1996, p. 29). Ao incidir sobre a temática das relações étnico-raciais, a formação está pontuada no Parecer CNE-CP N° 03/2004 (BRASIL, 2004), sobretudo ao evidenciar o conhecimento das bases teórico-conceituais em relação à Erer e ao trabalho pedagógico com vistas à subversão do preconceito e discriminação nos ambientes sociais, escolares e acadêmicos.

Suanne Santos e Izabel Lucena (2019) apontam que as dificuldades apresentadas pelos docentes no trato com a Erer estão relacionadas com a formação inicial a eles oferecida, a qual busca apenas o cumprimento da obrigatoriedade da Lei N° 10.639/03. Tais dificuldades facultam a compreensão de que África e os povos indígenas, quando são objeto de uma disciplina voltada para esse fim, ocupam discussões estanques, sem relação com a sequência cronológica operada pela matriz curricular, a qual, frequentemente, dá sentido ao percurso de formação inicial, como pontuaram Mauro Coelho e Wilma Coelho em 2018, ao referirem-se à formação de docentes em História.

Os cursos de formação de professores de História, via de regra, encaminham a visão de que a História que se ensina na escola é uma simplificação do conhecimento histórico

produzido nas instituições de pesquisa. Tal fenômeno se concretiza, como acentuam Mauro Coelho e Wilma Coelho (2018); Erinaldo Cavalcanti (2018), especialmente quando consideramos a trajetória de formação ofertada na maior parte dos cursos de formação inicial de professores de História: preponderância do saber de referência, ênfase na pesquisa de natureza historiográfica, em detrimento das disciplinas pedagógicas.

Neste contexto, as lacunas apresentadas na formação inicial e continuada de professores no que tange à Erer, podem ser minimizadas à medida em que esta temática seja incorporada, de forma consubstanciada, nos processos formativos dos futuros professores e daqueles que estão em formação *lato* ou *stricto sensu*. O enfoque a tal temática possibilita discussões e críticas a fim de ampliar o conhecimento dos educadores, podendo ser encaminhado em cursos oferecidos presencialmente ou a distância, como observado nos estudos de Karla Rascke *et al.* (2018). A argumentação de Wilma Coelho e Nicelma Brito acentua, no tocante a esta formação, a necessidade de diálogo entre “ensino superior, núcleos de estudos Afrobrasileiros e Secretarias de educação” (COELHO; BRITO, 2020, p. 34), visando a ampliação da discussão acerca do tema, no intuito de atingir os profissionais da educação que hoje atuam no ensino básico e aqueles em processos de formação.

Dessa forma, a “articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 2004, p. 13) possibilita que os docentes possam combater as práticas preconceituosas e racistas, presentes no ambiente escolar, proporcionando, assim, uma educação de qualidade e uma formação que contemple a diversidade e o respeito às diferenças.

As produções e a Erer: para além das salas de aula

A partir dos documentos que integram o *corpus* desta pesquisa, coletamos os temas, os agentes, as disciplinas, os aportes teóricos e as metodologias com maiores incidências nestes trabalhos científicos; além disso, mapeamos essas produções pelas

regiões do Brasil. As produções levantadas apresentam como **temas** mais abordados aqueles relacionados à temática da Erer no ensino e no livro didático; o primeiro aparece em seis trabalhos e o segundo em sete.

QUADRO 1: ARTIGOS SOBRE ERER E ENSINO MÉDIO, EM NÚMEROS, A PARTIR DAS CATEGORIAS⁸ (2008-2018)

Ano	Nº Autores/as	Instituições	Regiões	Totais de Artigos por Temáticas			
				Relações étnico-raciais		Agente	
				Ensino	Livro didático	Docente	Aluno
2008	1	Universidade Federal do Ceará	S		1		
2014	3	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Colégio Pró-Uni, Universidade Estadual do Norte Fluminense	S SE	1		1	1
2015	2	Colégio Pedro II, Universidade Federal Fluminense	S	1		1	
2016	2	Universidade Federal do Paraná (2)	CO			1	
2018	6	Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal de Minas Gerais, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Universidade do Estado de Minas Gerais.	CO			1	
TOTAL	14	14	6	2	1	4	1

Fonte: Elaborado pelas autoras, junho, 2020

QUADRO 2: DISSERTAÇÕES SOBRE ERER E ENSINO MÉDIO, EM NÚMEROS, A PARTIR DAS CATEGORIAS (2008-2018)

Ano	Nº Autores/as	Instituições	Regiões	Total de Artigos por Temática			
				Relações étnico-raciais		Agente	
				Ensino	Livro didático	Docente	Aluno
2008	1	Secretaria de Educação do Estado de Alagoas	NE				1
2009	1	Conselho Estadual de Educação do Estado Pará	N			1	
2011	1	Columbia University nos Estados Unidos	SE				1
2013	1	Universidade Federal do Maranhão	NO		1		
2014	4	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Universidade Federal do Tocantins, Centro de Apoio aos Direitos Humanos Valdício Barbosa dos Santos	SE (3), S, N (2)		1	2	1
2015	5	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Delegacia Geral de Polícia Civil, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Universidade Federal do Paraná, Governo do Estado do Amapá	SE (3) S; N(2)	1		4	1
2016	3	Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Universidade de Valência – Espanha	SE(2) NO	1	1	2	1
2017	4	Prefeitura de São Paulo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Colégio Mesquita	SE(4)	1	2	3	2
2018	1	Sem registro institucional	NO			1	
TOTAL	21	16	21	3	5	13	7

Fonte: Elaborado pelas autoras, em junho de 2020

⁸As instituições presentes nos quadros deste artigo referem-se ao vínculo institucional atual dos autores, optamos por essa organização devido a que alguns dos artigos não são vinculados a uma única instituição, como são as teses e dissertações, dessa forma garantimos a padronização dos dados apresentados. Quanto às regiões, concernem ao local de produção dos documentos.

QUADRO 3: TESES SOBRE ERER E ENSINO MÉDIO, EM NÚMEROS, A PARTIR DAS CATEGORIAS (2008-2018)

Ano	Nº Autores/as	Instituições	Regiões	Total de Artigos por Temática			
				Relações étnico-raciais		Agente	
				Ensino	Livro didático	Docente	Aluno
2008	1	Rede pública estadual paulista	SE			1	1
2011	1	Universidade Federal do Sul da Bahia	NO		1		
2014	1	Secretaria de Educação e Inovação do Estado de Santa Catarina	S	1		1	
2017	2	Universidade Federal da Bahia, Universidade Nove de Julho	SE(2)			2	
TOTAL	5	5	5	1	1	4	1

Fonte: Elaborado pelas autoras, em junho de 2020

Também nos chamaram a atenção os **agentes** mais acionados nesses trabalhos: o *docente* e o *aluno*. O primeiro aparece em vinte textos e o segundo em dez, sendo apenas um sobre os estudantes indígenas. Ao perscrutarmos as produções, percebemos a *Erer no ensino* como a temática com maior incidência, presente em seis trabalhos. A maioria das produções incide sobre o *estudo nas salas de aulas*, na *prática do professor* e nas *relações dos alunos*. Resgatamos aqui os apontamentos de Nilma Lino Gomes (2012), sobre restrições nas pesquisas no tocante à temática da *Erer*, argumentando a relevância de que estas se espraíem para o “currículo da escola e em todos os ambientes escolares” (GOMES, 2012, p. 28). Neste contexto, Carla Meinerz (2005) e Wilma Coelho e Carlos Silva (2015) alertam que estamos diante da necessidade de olhar o universo escolar em todos os espaços e em todas as suas relações de sociabilidade, respectivamente.

A relevância desta ampliação se constitui objeto de enfoque de Wilma Coelho e Mauro Coelho (2015) e Wilma Coelho e Sinara Dias (2020), que defendem que o trato com a temática da *Erer* não se restringe à ação docente: ela se estende a todos os agentes escolares, entre os quais, a coordenação pedagógica, que deve estar preparada para atuar frente a situações de preconceitos e discriminações, até mesmo pelo fato de os docentes não estarem presentes nos outros espaços da escola. A necessidade desta atuação consubstanciada fora defendida, em 2010, por Nicelma Soares e, em 2011, por essa autora junto com Wilma Coelho, as quais enfatizam o combate dessas práticas para a continuidade dos estudos de estudantes negros e negras na escola e o impulso para seu sucesso escolar

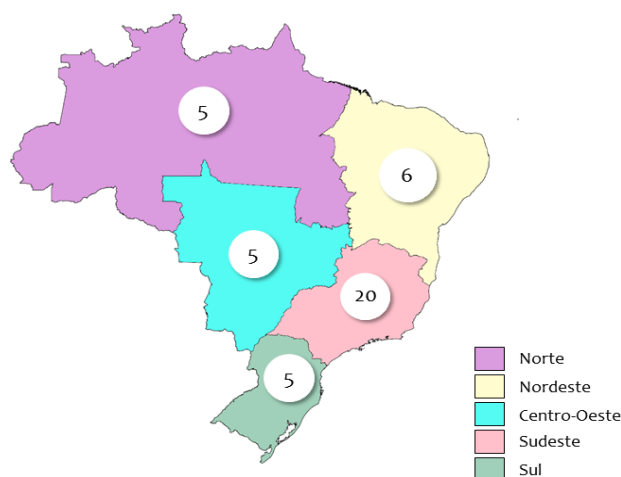
e profissional. No entanto, enfatizam as autoras, esta não é uma luta apenas do educando, mas também da escola, da família e do Estado (SOARES; COELHO, 2011).

As produções e os silêncios

Os procedimentos **metodológicos** adotados com maior incidência nas produções levantadas foram: *entrevistas com alunos, professores e coordenadores*, acionadas em treze trabalhos; *análise de livro didático*, em doze; *aplicação de questionários*, utilizada em dez; *análise de currículo*, em nove; e *a observação do cotidiano escolar*, procedida em oito estudos. Quanto aos **aportes teóricos** mais acionados, *Kabengele Munanga* desponta em dezoito trabalhos; *Antonio Guimarães*, em onze; *Nilma Gomes*, em dez e *Aníbal Quijano e Stuart Hall*, em oito. Estes teóricos compõem o panorama da discussão sobre *raça e racismo* nas produções levantadas.

A partir da empiria, localizamos o volume de trabalhos nas cinco regiões do Brasil. O Sudeste⁹ concentrou o maior contingente das publicações, representado em um total de vinte trabalhos; no Nordeste houve seis publicações e em cada uma das demais regiões foram produzidos cinco textos acadêmicos. O gráfico abaixo apresenta um mapa do Brasil com as produções por região.

GRÁFICO 1: PRODUÇÃO DE ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES POR REGIÃO (2008-2018)



FONTE: Elaborado pelas autoras, em junho de 2020

⁹ A região Sudeste possui 65 programas de pós-graduação em Educação que estão em funcionamento, enquanto o Norte possui 24. Dados coletados do site da CAPES. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf>. Acesso em: 27 maio 2020.

As análises dos documentos possibilitaram a percepção de que, entre os estudos voltados para o *cotidiano escolar e as práticas preconceituosas e racistas*, as questões relacionadas às populações indígenas ainda se constituem como temática pouco sondada: em apenas uma pesquisa esse agente se constituía como objeto de estudo. Além disso, quando a pesquisa incide sobre a diversidade étnico-racial na educação básica, os indígenas são acionados sob a condição de contribuintes para a formação da sociedade brasileira. O Parecer CNE/CEB Nº 14, de 2015, observa que ainda persistem as representações da “imagem do indígena como um ser do passado¹⁰” (BRASIL, 2015, p. 6). A superação desta visão se impõe como uma demanda. Ademais, considerar, segundo Edson Silva (2012), a atualidade desses povos, implica em “evidenciar a participação efetiva dos povos indígenas nos diversos momentos históricos ao longo da História do Brasil, desnaturalizando a ideia equivocada da presença do ‘índio’ apenas na época do ‘Descobrimento’ ou somente na ‘formação do Brasil’” (SILVA, 2012, p. 221).

Os estudos levantados evidenciaram a permanência de silenciamentos quanto à discussão da presença dos indígenas nos ambientes escolares e na sociedade brasileira: estes segmentos ainda são tidos como distantes do nosso dia a dia. De acordo com Edson Silva, os povos indígenas são forçados, em sua maioria, a migrarem para a cidade, e lá se inserem no mercado de trabalho e na escola. Este movimento migratório ocasiona-se em face de fatores que dificultam, ou mesmo inviabilizam, a permanência dos indígenas em seus territórios, quais sejam: “conflito, perseguições e violentas expulsões das suas terras” (SILVA, 2018, p. 25), e também por causa da inviabilidade de as crianças, adolescentes e jovens continuarem os seus estudos, disponibilizados até o 5º ano do ensino fundamental, demandando assim, a continuidade dos estudos em escola não indígenas, localizadas nas áreas urbanas (SILVA, 2018).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), contabilizou o número da população indígena vivendo no meio urbano das cinco regiões do Brasil em 315.180¹¹

¹⁰ De acordo com Edson Silva (2018), a imagem do “indígena genérico” comumente divulgada pela mídia contribui para a perpetuação do desconhecimento sobre esses povos, para a consolidação deles no passado e prejudica a conquista de direitos.

¹¹ Dados coletados no site do IBGE. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Populacao_Indigena/tabelas_indigenas_CSV.zip. Acesso em: 22 maio 2020.

peças. Tais indicadores, concretizam a necessidade de transcender o pensamento de que os indígenas estão apenas nas suas comunidades, distantes dos meios urbanos. Eles também se fazem presentes nas escolas e nas universidades. Por essa razão, nos parece que as discussões necessitam contemplar a participação dos indígenas no passado e a presença deles no presente, para que o preconceito e o racismo sejam combatidos e, assim, esses agentes possam ter acesso a uma educação de qualidade.

Pensar sobre estes silenciamentos nos impele às formulações de Pierre Bourdieu (2012), o qual destaca estes silenciamentos dentro do *campo científico* como frutos da falta de interesse dos que produzem o *capital simbólico*, enquanto outros temas ganham a atenção dos intelectuais do *campo*. Roger Chartier corrobora tal premissa ao acentuar que os “discursos produzidos pelos detentores do *capital simbólico* não são neutros” (CHARTIER, 1988, p. 17). Eles possuem interesses, os quais consistem na busca pelo poder e legitimidade dos instrumentos de reprodução; impõem assim visões aos outros e dessa forma excluem o que é diferente. Retomamos a Pierre Bourdieu na interação dessa premissa, quando assevera que a “luta pelo domínio do *capital cultural* no campo científico faz com que haja uma exclusão simbólica” (BOURDIEU, 2012, p. 71). Considerando estas assertivas, identificamos alguns silêncios nas pesquisas, especialmente em relação aos indígenas no ambiente escolar e a relação dos locais de suas produções.

Como observamos no mapa, as produções de artigos, dissertações e teses estão concentradas em sua maioria no Sudeste e no Sul do Brasil: nestas duas regiões foram produzidos vinte e três textos científicos, enquanto o Norte, Nordeste e Centro-Oeste, onde está presente a maioria das populações indígenas¹², apresentam **menos da metade** dessas produções. As duas regiões que mais discutem a temática das relações étnico-raciais na educação básica são as que **contam com contingentes quantitativos menos expressivos** da população indígena¹³ no Brasil.

¹² De acordo com o último censo do IBGE, o número da população indígena nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste é igual a 645.058, enquanto nas regiões Sudeste e Sul a concentração dessa população é igual a 172.905. Dados coletados do site do IBGE. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Populacao_Indigena/tabelas_indigenas_CSV.zip. Acesso em: 22 maio 2020.

¹³ A região Sul, de acordo com os dados do IBGE, possui 74.945 habitantes indígenas e o Sudeste conta com 97.960. Dados coletados do site do IBGE, disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Populacao_Indigena/tabelas_indigenas_CSV.zip. Acesso em: 22 maio 2020.

Inserir a discussão nestes locais com expressivos índices de produção acadêmica se apresenta relevante na ampliação do reconhecimento da contribuição efetiva e contínua que eles tiveram, e têm, na formação da sociedade brasileira (COELHO; COELHO, 2015). O reconhecimento da presença deles na escola e na sociedade se apresenta como uma das estratégias para o combate ao preconceito e à discriminação presentes no Brasil, os quais atravessam os muros da escola e chegam nas relações de sociabilidade dos alunos, na forma como eles lidam com as diferenças; isso ocorre devido à interdependência entre “escola-sociedade e sociedade-escola” (COELHO, SILVA, 2015, p. 695).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na proposta deste artigo, que consistira em mapear as produções de artigos, dissertações e teses sobre a educação das relações étnico-raciais (Erer) e o ensino médio no período de 2008-2018, distribuídas por região – verificando a incidência desses estudos na sala de aula e observando os silenciamentos de temas e agentes na empiria –, os dados levantados indicaram que as produções focaram no trato desta temática **na sala de aula**, incidindo sobre o **docente** como o agente mais acionado e as disciplinas recorrentes apresentando relação com as **áreas humanas e linguagem**. O direcionamento de tais estudos a essas duas áreas do conhecimento explicita a ausência de abordagem, em sala de aula, nas disciplinas de **Matemática, Ciências, Física e Química**, por exemplo. Estas ausências constituem objeto que demanda atenção, em razão da obrigatoriedade definida pelas leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08, relativas à inserção do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar, com abordagem durante todo o ano letivo e em todas as disciplinas indistintamente.

A análise da empiria também nos evidencia a maioria das produções concentrada na Região Sudeste, com dezenove textos no total, enquanto o Norte apresenta seis trabalhos científicos e as demais regiões cinco em cada uma delas. Aliado a este aspecto, constatamos o diminuto quantitativo de discussões sobre a presença do indígena nos ambientes escolares. Quanto aos estudos voltados para a pesquisa do ambiente escolar e

os processos de discriminação ocorridos na escola, apenas um, entre os trabalhos levantados, apresenta o indígena como agente de investigação.

A inserção dos indígenas nas pesquisas acadêmicas possibilita a ampliação das discussões acerca desse agente e viabiliza a reflexão a eles relacionada, na atualidade da sociedade brasileira, para além da sua contribuição na construção do Brasil. Outrossim, os currículos da escola carecem de maior incorporação do ensino da história e cultura africana e indígena, para abordagem em todos os ambientes escolares, durante todo o ano letivo, em reforço ao que têm defendido a produção e a legislação sobre o tema. Vale ressaltar a ponderação do Parecer CNE-CP N° 03, o qual informa que “cabe à escola incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia” (BRASIL, 2004, p. 8).

Por fim, concordamos com Wilma Coelho e Nicelma Soares (2016) quando afirmam que o fomento à formação inicial e continuada dos profissionais da educação, professores, técnicos e coordenadores é de extrema importância para que possam ter acesso a discussões sobre a temática e estejam preparados para atuar no cotidiano escolar e combater o preconceito e a discriminação presentes nas instituições educacionais e na sociedade brasileira. Desse modo, a última etapa da educação básica poderá formar estudantes com efetiva atenção para a cidadania, ética, autonomia do pensamento e respeito à diversidade que compõe o Brasil.

REFERÊNCIAS

ALVES, João Paulo da Conceição; VALENTE, Luís de Nazaré Viana; ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. O ensino médio técnico e o índice de especialização nos municípios da Amazônia legal: potencialidades e contradições. **Interfaces da educação**, Paranaíba, v. 10, n. 29, 2019. p. 342-371. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3328/3029>. Acesso em: 21 maio 2020.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida; GIUGLIANI, Beatriz. Por uma educação das relações étnico-raciais. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 3, n. 1, 2014. p. 1-21. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1833>. Acesso em: 21 jun. 2020.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cadernos de pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, 2019. p. 107-122. Disponível

em:

<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13051/7099>. Acesso em: 31 maio 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antônio Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução: Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorin. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. [**Constituição (1988)**]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para a inclusão da história e cultura dos africanos e afro-brasileiros nos currículos de ensino. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 18 maio 2020.

BRASIL, **Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para a inclusão da história e cultura indígena nos currículos de ensino. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10101-lei-11645-10-03-2008&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 03, de 10 de março de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 14, de 11 de novembro de 2015**. Institui Diretrizes para implementação da cultura e história indígena. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 maio 2020.

CARVALHO, Rosana Itaparica de; SALGADO, Rosilene da Silva Monteiro; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa de. A Lei Nº 10.639/2003 notas sobre a

implementação depois de 16 anos. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa de; SILVA, Carlos Aldemir Farias. **Escola básica e relações raciais**. Tubarão/SC: Copiart, 2019, p. 134-171.

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, dez. 2018. p. 249-267. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n72/0104-4060-er-34-72-249.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Gallardo. Lisboa: Difel, 1988.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em história e a lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018, p. 1-39. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e192224.pdf>. Acesso em: 31 maio 2020.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A diversidade na história ensinada nos livros didáticos: mudanças e permanências nas narrativas sobre a formação da nação. **História e Diversidade**, Cáceres, v. 6, n. 1, 2015. p. 6-21. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/view/866/855>. Acesso em: 18 maio 2020.

COELHO, Mauro Cezar; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da história do Brasil. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 25, jul./set. 2018. p. 464-488. Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310252018464/9408>. Acesso em: 30 maio 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa de. Dez anos da lei n. 10.639/2003 e a formação de professores e relações raciais em artigos (2003/2013): um tema em discussão. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 39, 2020. p. 19-42. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6358/4691>. Acesso em: 20 jun. 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; DIAS, Sinara Bernardo. Relações raciais na escola: entre legislação e coordenação pedagógica. **Revista da ABPN**, Goiânia, v. 12, n. 32, 2020. p. 46-67. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/883/808>. Acesso em: 18 jun. 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Sociabilidade e discriminação entre grupos de adolescentes-juvenis no ensino médio. **Educação Unisinos** [online], São Leopoldo, v. 23, n. 2, 2019. p. 225-241. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2019.232.02/60746955>. Acesso em: 27 maio 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias. Preconceito, discriminação e sociabilidades na escola básica. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MULLER, Tânia Mara Pedroso; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. (org.). **Formação de professores, livro didático e escola básica**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016, p. 45-82.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias. Preconceito, discriminação e sociabilidades na escola. **Educere et Educare** [versão eletrônica], Cascavel, v. 10, p. 687-705, 2015. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/educereeteducare/12606/9020>. Acesso em: 16 maio 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. A implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e o impacto na formação de professores: inflexão inicial. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 1, p. 573-606, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19871/10618>. Acesso em: 20 maio 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em revista**, Curitiba, v. 34, p. 97-122, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n69/0104-4060-er-34-69-97.pdf>. Acesso em: 27 maio 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores - Pará, 1970-1989. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1998.

FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto; CARDOSO, Berta Leni Costa. Quinze anos de implementação da Lei 10639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 3, jul./set. 2019. p. 59-86. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/918/476>. Acesso em: 15 fev. 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, 2002. p. 257-272. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. Tempo integral: mais uma solução para o ensino médio? **Revista Histedbr** [online], Campinas, v. 18, n. 3, jun./set. 2018. p. 826-843. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651796/18612>. Acesso em: 20 maio 2020.

GIOVINAZZO JUNIOR, Carlos Antônio. Os jovens, o ensino médio e a vida que os estudantes não encontram na escola. **Intermeio**, Campo Grande, v. 21/22, n. 42/44, 2015/2016. p. 49-87. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/3372/2647>. Acesso em: 31 maio 2020.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC; Unesco, 2012, p. 19-33.

GONCALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Rev. Bras. Educ.** [online], Rio de Janeiro, n. 15, 2000. p. 134-158. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito e discriminação: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Editora 34, 2004.

HAMID, Marisa Musa; GONÇALVES, Suzane da R. V. Reforma educacional e BNCC: implicação no processo formativo dos estudantes do ensino médio. In: ENCONTRO TEXTOS E CONTEXTOS DA DOCÊNCIA. **Anais [...]**. Rio Grande: FURG, 2019.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

KUENZER, Acácia. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, jul./set. 2010. p. 851-873. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11.pdf>. Acesso em: 22 maio 2020.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; SÁ JÚNIOR, Mário Teixeira de; AGUIAR, Márcio Mucedula. Por uma educação antirracista e intelectual: as contribuições do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFGD). In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; OLIVEIRA, Julvan Moreira de. (org.). **Estudos sobre relações étnico-raciais e educação no Brasil**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016, p. 244-263.

MEINERZ, Carla Beatriz; CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O improvável na aula de história: sociabilidades, racionalidades e modos de estar junto na escola. **Revista Pedagógica**, Chapecó/SC, v. 20, n. 45, 2018. p. 53-72. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/download/4486/2642>. Acesso em: 22 jun. 2020.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Adolescente no pátio, outra maneira de viver a escola: um estudo sobre a sociabilidade a partir da inserção escolar à periferia urbana**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4482/000501742.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 maio 2020.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RAMOS, Marise. **Concepção de ensino médio integrado**. Texto para o seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08 e 09 de maio de 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 16 maio 2020.

RASCHE, Karla Leandro; CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; LIMA, Graziela dos Santos; PACHECO, Ana Julia. Reeducação das relações étnico-raciais e ensino de Áfricas: formação continuada de professores (NEAB-UDESC/SC, 2014). **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 2, 2018, p. 247-266. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/231118972.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SANTOS, Suanne Santos dos; LUCENA, Isabel Cristina Rodrigues de. Percepções de professores de história sobre a disciplina história da África na educação superior. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa de; SILVA, Carlos Aldemir Farias. **Escola Básica e relações raciais**. Tubarão/ SC: Copiart, 2019, p. 109-132.

SILVA, Edson Hely. A temática indígena e o ensino: questionando as práticas pedagógicas nos 10 anos da Lei nº 11.645/2008. **Revista Fafire**, Recife, v. 11, n. 1, 2018. p. 25-33. Disponível em: https://publicacoes.fafire.br/diretorio/revistaFafire/revistaFafire_v11n01_a02.pdf. Acesso em: 31 maio de 2020.

SILVA, Edson Hely. O ensino de história Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 1, n. 2, 2012. p. 213-223. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/48/38>. Acesso em: 31 maio 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Reconhecimento da história, cultura e direitos dos negros brasileiros. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; OLIVEIRA, Julvan Moreira. **Estudos sobre relações étnico-raciais e educação no Brasil**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016, p. 17-49.

SOARES, Nicelma Josenila Brito. **Relações sociais na escola**: representações de alunos negros sobre as relações que estabelecem no espaço escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2010. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2688/1/Dissertacao_RelacoesSociaisEscola.pdf. Acesso em: 27 maio 2020.

SOARES, Nicelma Josenila Brito; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Pertencimento racial e relações sociais estabelecidas no espaço escolar. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 1, 2011. p.

135-144. Disponível em:
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18711/9829>. Acesso
em: 27 maio 2020.

TELLES, Edward Eric. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Tradução: Ana Arruda Callado, Nadjeda Rodrigues Marques e Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

Recebido em: 10/12/2021
Parecer em: 25/05/2021
Aprovado em: 30/05/2021