

# AS CIÊNCIAS HUMANAS E AS ANÁLISES SOBRE FENÔMENOS SOCIAIS E CULTURAIS

EZEQUIEL MARTINS FERREIRA  
(ORGANIZADOR)



# AS CIÊNCIAS HUMANAS E AS ANÁLISES SOBRE FENÔMENOS SOCIAIS E CULTURAIS

EZEQUIEL MARTINS FERREIRA  
(ORGANIZADOR)



**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial****Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



## As ciências humanas e as análises sobre fenômenos sociais e culturais

**Diagramação:** Camila Alves de Cremo  
**Correção:** Mariane Aparecida Freitas  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizador:** Ezequiel Martins Ferreira

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C569 As ciências humanas e as análises sobre fenômenos sociais e culturais / Organizador Ezequiel Martins Ferreira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0398-2

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.982221008>

1. Ciências humanas. I. Ferreira, Ezequiel Martins (Organizador). II. Título.

CDD 101

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

contato@atenaeditora.com.br



**Atena**  
Editora  
Ano 2022

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



## APRESENTAÇÃO

A coletânea, *As ciências humanas e as análises sobre fenômenos sociais e culturais*, reúne neste volume vinte e dois artigos que abordam algumas das possibilidades metodológicas dos vários saberes que compreendem as Ciências Humanas.

Esta coletânea parte da necessidade de se abordar os mais diversos fenômenos sociais e culturais, passando pelas peculiaridades da educação, do conhecimento psicológico, da sociologia, da história e da arte, na tentativa de demonstrar a complexidade que das relações humanas em sociedade, influenciados por uma cultura.

Espero que consiga colher desses artigos que se apresentam, boas questões, e que gerem diversas discussões para a evolução do conhecimento sobre o fator humano.

Uma boa leitura!

Ezequiel Martins Ferreira




## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

#### ANÁLISE DA TRANSFORMAÇÃO NARRATIVA DAS SÉRIES TELEVISIVAS

Lisandro Magalhães Nogueira

Victor Hugo de Carvalho Caldas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9822210081>

### **CAPÍTULO 2..... 9**

#### VESTÍGIOS DA FICÇÃO E A RELAÇÃO COM O APRENDER HISTÓRIA: HARRY POTTER E A OUTRA IDADE MÉDIA

Edilson Aparecido Chaves


Geovana Pereira de Souza Adonis

Giovanna Iancoski Guilherme

Lucas Gabriel Muller Silva

Maria Isabel de Oliveira Meira

Vanessa Lopes Ribeiro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9822210082>


### **CAPÍTULO 3..... 20**

#### OS FIGURINOS DE *THE UNTAMED* COMO FORMA DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E ALEGORIAS PARA ALÉM DA CENSURA

Juliana Gomes Pirani

Tatiana Machado Boulhosa


Guilherme William Udo Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9822210083>

### **CAPÍTULO 4..... 37**

#### O COMPLEXO DO DEMIURGO LITERÁRIO ENTRE A POÉTICA DE WILLIAM BLAKE E A CASA QUE JACK CONSTRUIU (2018), DE LARS VON TRIER

Gabriela Sá Pauka


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9822210084>

### **CAPÍTULO 5..... 53**

#### ESCREVIVÊNCIAS E TRAVESSIAS NOS CONTOS DOS PALABRAS E AYOLUWA A ALEGRIA DE NOSSO POVO DE ISABEL ALLENDE E CONCEIÇÃO EVARISTO

Ezilda Maciel da Silva


Amilton José Freire de Queiroz







 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9822210085>

### **CAPÍTULO 6..... 63**

#### A RELEVÂNCIA DO MOVIMENTO FEMINISTA E OS SEUS REFLEXOS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA


Anna Beatriz Martins Rodrigues

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9822210086>

<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>77</b>
TRADIÇÕES CONFESSIONAIS CHINESES – ANÁLISE INTRODUTÓRIA	
Adelcio Machado dos Santos	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.9822210087">https://doi.org/10.22533/at.ed.9822210087</a>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>86</b>
DANÇAS BRASILEIRAS: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS EM CONTEXTO ESCOLAR	
Sirlane Maria do Carmo Silva	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.9822210088">https://doi.org/10.22533/at.ed.9822210088</a>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>94</b>
CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: O TERRITÓRIO COMO FATOR DE RISCO OU PROTEÇÃO	
Ana Paula StHEL Caiado	
Karool Malikouski de Amorim	
Ana Carolina Borges Barbosa	
Ronison Loureiro Leppaus	
Dafne Araújo Fontana	
Karen de Araújo Pereira	
Heitor Croce	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.9822210089">https://doi.org/10.22533/at.ed.9822210089</a>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>104</b>
ENSINO DE HISTÓRIA E LITERATURA DE FICÇÃO: HARRY POTTER HISTORIADOR E O OFÍCIO DE ESTUDANTE PESQUISADOR(A)	
Edilson Aparecido Chaves	
Izabella Nodari Grassi	
Maria Julia Biesemeyer	
Mayumi Addad Ishida	
Stéphany Melnik dos Santos	
Vanessa Lopes Ribeiro	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.98222100810">https://doi.org/10.22533/at.ed.98222100810</a>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>117</b>
NO CHÃO DA ESCOLA: DIFICULDADES E BARREIRAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
Edmilton Amaro da Hora Filho	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.98222100811">https://doi.org/10.22533/at.ed.98222100811</a>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>120</b>
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, HISTORIOGRAFIA EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Paulo Sérgio de Almeida Corrêa	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.98222100812">https://doi.org/10.22533/at.ed.98222100812</a>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>145</b>
A ATUALIDADE DO DESAFIO DE INCLUSÃO DA TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO PARA	

## AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE


Valdenice de Araujo Prazeres

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.98222100813>

### **CAPÍTULO 14..... 163**

#### ANALFABETISMO NO BRASIL E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Bernard Pereira Almeida

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.98222100814>

### **CAPÍTULO 15..... 175**

#### A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS DIGITAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Francinéia Ferreira Dias

Ezequiel Martins Ferreira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.98222100815>

### **CAPÍTULO 16..... 187**

#### ENSINO REMOTO E ESCAPE ESCOLAR: UMA VISÃO DOS FUTUROS DOCENTES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) - QUÍMICA/FAEC

Sebastiana Vieira Siqueira

Maria Carolaine Aurélio Fernandes Rosendo

Lourival Rosa Pereira

Ana Lucia Rodrigues da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.98222100816>

### **CAPÍTULO 17..... 192**

#### PODCAST: SINTONIZANDO A QUÍMICA

Luiza Beatriz Bezerra de Sousa

Francisco Hermeson Bezerra Soares

Ana Heloisa de Sousa Cruz

Saulo Roberio Rodrigues Maia

Cosma Nayara Rosendo de Miranda Gusmão

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.98222100817>

### **CAPÍTULO 18..... 198**

#### A UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIA JAPONESA 5S PARA MELHORIA DA QUALIDADE DAS AULAS REMOTAS NO ENSINO PÚBLICO DURANTE A PANDEMIA COVID/19 EM ALAGOAS

Fábio Ferreira de Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.98222100818>


### **CAPÍTULO 19..... 209**

#### O POSICIONAMENTO DOS HOTÉIS NO RIO DE JANEIRO COM BASE NAS ON-LINE TRAVEL REVIEWS (OTRS): UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Francisco Barbosa do Nascimento Filho

Murilo Henrique Barbiero Bogadão

Pedro Pimenta Barbosa do Nascimento

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.98222100819>

**CAPÍTULO 20..... 228**

O TUCUPI NOS PERIÓDICOS DO RIO DE JANEIRO NO SÉCULO XIX (1848-1899)

Guilherme Shitomi Akiyoshi

Sarah de Freitas Batista

Thaina Schwan Karls

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.98222100820>


**CAPÍTULO 21..... 246**

GARIMPEIROS DE SERRA PELADA: HISTÓRIA, DIREITOS E DIFICULDADES ENFRENTADAS

Daniel Marques Pinheiro

Deusdeth Nickson de Souza Vieira

Demilzete Maria da Silva


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.98222100821>

**CAPÍTULO 22..... 255**

ASSÉDIO SEXUAL: A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO #METOO E AS SUAS IMPLICAÇÕES

Joab da Silva Lima

Sirley Leite Freitas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.98222100822>

**SOBRE O ORGANIZADOR..... 262**

**ÍNDICE REMISSIVO..... 263**

# CAPÍTULO 13

## A ATUALIDADE DO DESAFIO DE INCLUSÃO DA TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

*Data de aceite: 01/08/2022*

**Valdenice de Araujo Prazeres**

Universidade Federal do Maranhão,  
Departamento de Educação II  
São Luís - MA, Brasil

**RESUMO:** O artigo é fruto de parte das reflexões sobre um minicurso ministrado nos dias 25 e 26 de maio de 2017, por ocasião da II Jornada do CCSO/UFMA, intitulado “Estereótipos étnico-raciais e trabalho docente – do discurso à ação”, o qual teve como objetivo central discutir possibilidades do trabalho docente para o combate ao racismo e seus derivados, com fundamentação na Lei nº 10.639/03 e seus dispositivos regulamentadores. Tendo por base as respostas a algumas questões integrantes de um questionário respondido pelo/as cursistas com a finalidade de traçar seu perfil, o presente trabalho refere-se a uma análise acerca da relevância e do imperativo da inclusão de conteúdos e atividades relacionados à temática da educação para as relações étnico-raciais no currículo dos cursos de formação de professores/as, especificamente no de Pedagogia. Partindo da autodeterminação racial do/as participantes, discute-se a complexidade de assumir-se negro/a no Brasil e a fragilidade no enfrentamento da discriminação e do preconceito em situações cotidianas. Como síntese conclusiva, reitera-se a necessidade de a formação docente propiciar revisão de paradigmas e oferecer fundamentação teórica e metodológica para o desenvolvimento

de uma educação antirracista e contribuinte para a valorização da identidade e da cultura negra.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores/as. Educação para as relações étnico-raciais. Curso de Pedagogia.

### THE PRESENT CHALLENGE OF THE INCLUSION CHALLENGE OF THE EDUCATION THEME TO THE ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN THE CURRICULUM OF THE TEACHER TRAINING COURSES

**ABSTRACT:** The article is the fruit of part of the reflections on a mini-course given on May 25 and 26, 2017, on the occasion of the Second CCSO / UFMA Conference entitled "Ethnic-racial stereotypes and teaching work - from discourse to action", whose main objective was to discuss possibilities of teaching work to combat racism and its derivatives, based on Law 10.639 / 03 and its regulatory devices. Based on the answers to some questions that are part of a questionnaire answered by the trainees with the purpose of outlining their profile, the present work refers to an analysis about the relevance and imperative of the inclusion of contents and activities related to the theme of the education for ethnic-racial relations in the curriculum of teacher training courses, specifically in Pedagogy. Based on the racial self-determination of the participants, the complexity of assuming blacks in Brazil and their fragility in confronting discrimination and prejudice in everyday situations are discussed. As a conclusive synthesis, it is reiterated the need for teacher training to promote paradigm review and offer theoretical and methodological

foundation for the development of an antiracist education and contributor for the valorization of black identity and culture.

**KEYWORDS:** Teacher training. Education for ethnic-racial relations. Course of Pedagogy.

## 1 | INTRODUÇÃO

Em 2003, após quase uma década<sup>1</sup> de trajetória no Congresso, foi sancionada a Lei nº 10.639, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Ensino (BRASIL, 2003). Considerando seu conteúdo, esta lei é um marco histórico na luta antirracista brasileira, pois institui a possibilidade – inexistente, oficialmente, no país, salvo experiências isoladas – de um trabalho educativo que reconheça e valorize a diferença e a diversidade étnico-racial.

Pautando-se pelos desafios no cumprimento da referida lei, o Movimento Negro apontou a necessidade de diretrizes orientadoras acerca de princípios, indicações e normas, tendo em vista sua implementação. Nesse sentido, em 2004, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN ERER), por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) Nº 01/2004 (BRASIL, 2004b), antecedida pelo Parecer do CNE Nº 03/04 (BRASIL, 2004a) que o fundamenta, cuja relatoria coube à pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, autora de várias produções sobre temáticas que articulam educação e relações étnico-raciais.

Não obstante a publicação dessas orientações há mais de uma década, assim como a produção de uma vasta literatura e materiais didáticos para o tratamento da temática, sua implementação na realidade escolar segue sendo desafiadora, sobretudo em se considerando os vários aspectos a serem enfrentados pelo/as docentes no planejamento e execução de seu trabalho, de modo a concretizá-las. Isso porque o conjunto desse escopo jurídico demanda o repensar da articulação entre educação e raça/etnia de uma forma ampla, balizada pela ruptura com princípios de homogeneidade cultural e a desconstrução de um imaginário constituído por preconceitos e estereótipos negativos atribuídos aos povos africanos e seus descendentes que têm historicamente fundamentado o currículo escolar, para dar lugar a um projeto assentado na valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como na reeducação das relações étnico-raciais.

Coloca-se, então, a necessidade de desenvolvimento de um trabalho de forma sistemática e permanente nas escolas, não se restringindo a um determinado período do ano (semana do 20 de novembro), conforme várias pesquisas constatam estar se concretizando em grande parte delas, desde que essa discussão ganhou visibilidade. Também requer

---

1 O embrião da referida lei foi apresentado à Câmara Federal pelo Deputado Paulo Paim, em 1995, tendo o projeto sido encaminhado ao Senado, contudo arquivado. Quatro anos depois (março de 1999), os deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi apresentaram o Projeto de Lei nº 259 que estabelecia a inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, a temática História e Cultura Afro-Brasileira (XAVIER; DORNELLES, 2009).

mudança na cultura escolar e na postura do/as professor/as de modo a incidir na reflexão sobre as práticas pedagógicas e em proposições para o redimensionamento do Projeto Político Pedagógico, o que não pode prescindir do domínio de conhecimentos sobre o legado africano e a diáspora negra para revisão de crenças e valores.

Tais pressupostos justificaram a oferta do minicurso intitulado “Estereótipos étnico-raciais e trabalho docente – do discurso à ação”, ministrado nos dias 25 e 26 de maio de 2017, por ocasião da II Jornada do Centro de Ciências Sociais (CCSo) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O presente artigo é fruto de parte das reflexões sobre esse trabalho, tendo por base as respostas a algumas questões integrantes de um questionário respondido pelo/as cursistas com a finalidade de traçar seu perfil.

Nessa perspectiva, este trabalho tem o objetivo de desenvolver uma linha argumentativa – e reiterativa – acerca da relevância e do imperativo da inclusão de conteúdos e atividades relacionados à temática da educação para as relações étnico-raciais no currículo dos cursos de formação de professor/as, especificamente no de Pedagogia.

Para tanto, parte de uma discussão pautada na autodeterminação racial informada pelo/as participantes do minicurso, retomando a análise bastante debatida, porém, sempre atual, da complexidade de assumir-se negro/a no Brasil e sua possível implicação no desenvolvimento de uma pedagogia de combate ao racismo. Na esteira desse raciocínio, o artigo prossegue com uma reflexão sobre a relevância de uma fundamentação teórica e metodológica sobre educação antirracista no percurso formativo de professor/as da Educação Básica (EB), tendo em vista o enfrentamento da discriminação e do preconceito em situações escolares cotidianas.

## **2 | TORNAR-SE NEGRO/A: UMA DEMANDA SEMPRE ATUAL**

Primeiramente, é cabível destacar que a proposição do minicurso “Estereótipos étnico-raciais e trabalho docente – do discurso à ação” se insere em um processo mais amplo de reflexão sobre os desafios ainda – ou sempre – atuais da incorporação da temática da educação para as relações étnico-raciais no currículo da formação inicial de professor/as para a EB. E vincula-se aos esforços de articulação entre pesquisa, extensão e ensino no âmbito do *Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de professor/as para educação das relações étnico-raciais*, ligado ao Departamento de Educação II da UFMA.

Este grupo desenvolve uma pesquisa<sup>2</sup> referente à análise de avanços, entraves e desafios na inclusão de conteúdos e atividades relacionados à temática em tela no currículo do curso de Pedagogia das universidades públicas do Maranhão – UFMA e UEMA, campus São Luís. Então, numa perspectiva de interação dialógica entre a Universidade e a sociedade, bem como de enriquecimento da dimensão da pesquisa, o minicurso foi

---

2 A pesquisa intitula-se: Formação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: uma análise do currículo do curso de Pedagogia das universidades públicas do Maranhão – UFMA E UEMA, campus São Luís.

pensado como possibilidade de nutrir as reflexões sobre as necessidades formativas de professor/as acerca da temática da educação das relações étnico-raciais e do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira.

Tendo como objetivo central discutir possibilidades do trabalho docente para o combate ao racismo e seus derivados, com fundamentação na Lei nº 10.639/03 e seus dispositivos regulamentadores, o minicurso disponibilizou 40 (quarenta vagas) sendo apenas 18 (dezoito) inscrições efetuadas, em sua maioria estudantes de Pedagogia da UFMA dos primeiros períodos (1º ao 4º período). O quantitativo de inscrições já nos permite analisar o pouco interesse de docentes e discentes da EB e de nível superior, respectivamente, pela temática proposta, visto que o minicurso tinha como público-alvo docentes da EB, demais profissionais da educação e licenciando(a)s.

A ação foi realizada em dois dias e, em linhas gerais, privilegiou interações dialógicas no sentido de discutir teoricamente como os estereótipos étnico-raciais estão constituídos na sociedade brasileira, tendo como horizonte a abordagem do marco legal que estabelece a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) e ensino da História e Cultura africana e Afro-brasileira, atentando para termos e conceitos presentes no debate sobre a temática. Além disso, a partir de um formato similar ao de uma oficina, discutimos alguns aspectos centrais para a construção de uma proposta político-pedagógica que trabalhasse, em nível de EB, com uma pedagogia para o enfrentamento das tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações e para a formação de atitudes e posturas de orgulho do povo negro em relação ao seu pertencimento étnico-racial.

Quatro procedimentos metodológicos foram utilizados visando, a um só tempo, fomentar discussões e construir dados sobre o perfil do/as cursistas, suas representações sobre a África, estereótipos étnico-raciais e conhecimentos referentes a alguns aspectos da história e cultura africana, a saber: 1) questionário de perfil do/a participante do minicurso, 2) técnica de livre associação de palavras sobre a África, 3) questionário “Verdades e Mentiras sobre a África” e 4) formulário para avaliação do minicurso.

Portanto, essas técnicas e instrumentos eram parte integrante do minicurso, isto é, não foram utilizados em momentos estanques e são justificadas com base no entendimento que a coleta de material para apreensão dos estereótipos se dá mediante metodologias múltiplas. Assim, cada procedimento era discutido e ensejava um debate sobre as respostas dadas pelo/as cursistas, abrangendo também a perspectiva de reflexão sobre e desconstrução dos estereótipos que possuíam em relação ao povo negro e à África.

De posse dos resultados foi possível refletir sobre o desafio, ainda atual, à inclusão da temática da ERER no currículo dos cursos de formação docente.

Dezessete cursistas responderam ao questionário utilizado com a finalidade de traçar seu perfil. Os dados revelam que quatorze, o que corresponde a 82,3%, são graduando/as em Pedagogia, sendo que um já concluiu outra Licenciatura (Geografia) e um curso de Especialização; dois, representando 11,7%, são estudantes de Biologia,



mas também já concluíram outro curso de Licenciatura (Filosofia e História). Apenas uma pessoa é estudante de bacharelado – Relações Públicas.

A grande maioria do/as cursistas, 70,5%, pertencem ao sexo feminino (12), tendo idade entre 17 e 46 anos, como pode ser conferido no quadro a seguir (Quadro 1):

Faixa etária	Qtd	%
17 a 20	11	64,7
21 a 30	03	17,6
31 a 46	03	17,6

Tabela 1 - Faixa etária do/as cursistas.

Fonte: Dados coletados pela autora em maio de 2017

No que diz respeito à auto identificação de raça/cor (segundo classificação do IBGE), o/as participantes responderam como se segue (Tabela 2):

Raça/cor (IBGE)	Qtd	%
Branco/a	0	0
Preto/a	2	11,7
Pardo/a	15	88,23
Amarelo/a	0	0
Indígena	0	0

Tabela 2 - Auto identificação de raça/cor do/as cursistas.

Fonte: Dados coletados pela autora em maio de 2017

As respostas a este questionamento constituem-se o eixo de nossas reflexões no presente texto. Como pode ser constatado na Tabela 2, a grande maioria do/as cursistas se vê como pardo/as! Não é nossa intenção uma digressão sobre os sistemas de classificação racial no Brasil<sup>3</sup>, entendidos como uma construção social, histórica e cultural, tampouco sobre a ambiguidade que caracteriza sua relação com a identidade. Todavia, não há como nos eximir de tecer algumas considerações sobre a questão, no âmbito de uma reflexão sobre a atualidade dos desafios à incorporação da temática da educação para as relações étnico-raciais no currículo da formação inicial de professore/as. Afinal, o/as cursistas são quase todo/as licenciando/as.

Há décadas os movimentos sociais negros vêm denunciando as desigualdades entre brancos e não brancos, afirmando também, que os indicadores socioeconômicos, que visibilizam essas desigualdades, são bastante similares entre pessoas com variadas ascendências étnicas e/ou perfis fenótipos. Nessa perspectiva, entende que a

3 Há inúmeros estudos sobre o assunto, por exemplo, Araújo (1987), Costa (1974), Maggie (1991),

categoria negro/a agrega o/as afrodescendentes e identifica os sujeitos que demandam a implementação de políticas públicas de inclusão social.

No entanto, esse entendimento vai de encontro com a realidade produzida pelas relações que se estabeleceram no Brasil e que influenciaram a forma como as pessoas se classificam ou são classificadas racialmente, bem como a identidade racial do/as brasileiro/as negro/as.

Com efeito, a despeito da opressão, exploração e violência que marcaram as relações entre branco/as e não branco/as, decorrentes de uma pretensa superioridade e dos mecanismos de dominação dos povos europeus, construiu-se, no país, o mito da democracia racial e a ideia da mestiçagem.

A historicidade da ideia de mestiçagem revela as transformações do sentido a ela atribuído em diferentes conjunturas. Assim, ora foi vista como um grande problema, razão de nosso atraso cultural e econômico, ora como particularidade, capaz de contribuir para a formação de uma identidade nacional e para a convivência harmônica. Sem esquecer que no horizonte de um processo – e de uma política – de embranquecimento, a mestiçagem via miscigenação, seria necessária, mas também transitória, para a fixação de caracteres mentais, somáticos, psicológicos e culturais da raça branca (GUIMARÃES, 2004), em coerência com os postulados da eugenia. Ou seja, para a evolução da raça e o distanciamento da raça negra.

Em uma sociedade alicerçada na virtuosidade da miscigenação, na possibilidade de ascensão social do/as mestiço/as e na negação do racismo, na qual, paradoxalmente, erigiu-se uma associação negativista ao termo negro – e, por extensão, às pessoas com esse pertencimento étnico-racial – tanto a classificação racial, quanto a assunção de uma identidade negra, revestem-se de grande complexidade. Nas palavras de Oliveira (2004, p. 57):

Assumir a identidade racial negra em um país como o Brasil é um processo extremamente difícil e doloroso, considerando-se que os modelos “bons”, “positivos” e de “sucesso” de identidades negras não são muitos e poucos divulgados e o respeito à diferença em meio à diversidade de identidades raciais/ étnicas inexistente

É cabível lembrar que a classificação racial no Brasil não tem como critério apenas a aparência física, como a cor da pele, a forma do nariz e lábios, a textura dos cabelos e/ou características corporais. A situação socioeconômica é um aspecto que também a determina, do que decorre as várias categorias de cor criadas entre os polos branco e negro, as quais tendem a escurecer quando referidas a (ou indicadas por) pobres, e clarear, no caso de pessoas com maior poder aquisitivo. Obviamente, sabemos que o dinheiro não embranquece, mas implica na variação denominativa da cor, no âmbito de estratégias sociais de negação do racismo, conseqüente da introjeção da ideologia da convivência harmônica e igualdade de oportunidades para todo/as, tendo por corolário a

afirmação que o problema das desigualdades no Brasil seria social (diferenças econômicas e educacionais).

Desde as relações entre senhores e povos escravizados até, nos dias atuais, entre as pessoas que compõem a tão propalada “diversidade” brasileira, o preconceito e a discriminação racial têm estado presentes cotidianamente e agravam-se em conformidade com aparência das pessoas (cor da pele e traços físicos em geral), que na combinação com a classe social agudizam-se. Peculiaridade, aliás, do racismo brasileiro, assentado no preconceito de marca (NOGUEIRA, 2006) que leva o/a negro/a a desenvolver um processo de negação de sua raça, paralelamente ao de branqueamento, na tentativa de afirmação e busca de reconhecimento social.

Com efeito, a cor branca é tida na sociedade ocidental como padrão de pureza e beleza, por isto o justo, a paz, o bom, o verdadeiro, são sempre representados pela cor branca. Já a violência, a feiura, o mal, são relacionados com a cor negra. Esta valorização do branco em detrimento do negro contribui para a construção de uma imagem negativa em relação a este último, que introjetada pelo povo negro, impacta negativamente na assunção de seu pertencimento étnico-racial. Afinal, conforme Munanga (2003, p. 37) nos ajuda a entender, no processo de construção de identidade, a cor, raça ou etnia é um aspecto importante apenas para a população negra, uma vez que “os que coletivamente são portadores das cores da pele branca e amarela não passaram por uma história semelhante à dos brasileiros coletivamente portadores da pigmentação escura”.

Nesse ponto, vale recorrer a Castells (2000, p.16), no que tange ao entendimento de identidade:

A elaboração de uma identidade empresta seus materiais da história, da geografia, da biologia, das estruturas de produção e reprodução, da memória coletiva e dos fantasmas pessoais, dos aparelhos do poder, das revelações religiosas e das categorias culturais. Mas os indivíduos, os grupos sociais, as sociedades transformam todos esses materiais e redefinem seu sentido em função de determinações sociais e de projetos culturais que se enraízam na sua estrutura social e no seu quadro do espaço-tempo.

A identidade, então, é um processo complexo que envolve múltiplos aspectos; é construída nas interações sociais em um determinado contexto histórico-cultural. Nessa perspectiva, em decorrência de todo o processo de representações negativas do termo negro e do povo africano e afrodescendente, a construção e assunção da identidade negra, não é fruto tão somente da percepção da cor e/ou características corporais; envolve a tomada de consciência e posicionamento político frente à história de opressão, resistência e luta do povo negro nesse país. Novamente nas palavras de Munanga (2012, p. 7), “a identidade afro-brasileira ou identidade negra passa, necessária e absolutamente, pela negritude enquanto categoria sócio-histórica, e não biológica, e pela situação social do negro num universo racista”.

Nas palavras de Oliveira (2004, p. 57):

No contexto da mestiçagem, ser negro possui vários significados, que resulta da escolha da identidade racial que tem a ancestralidade africana como origem (afro-descendente). Ou seja, ser negro, é, essencialmente, um posicionamento político, onde se assume a identidade racial negra.

Nossas reflexões sobre a auto identificação do/as participantes do minicurso como pardo/as têm como base essas premissas, levando-nos a conjecturar que nesse contexto da mestiçagem, ser pardo/a também possui vários significados, sendo que a resistência em assumir a cor preta, a afrodescendência, a raça negra, é uma das mais preocupantes, considerando tratem-se de futuros/as professores/as.

Juntamente com branco, preto, amarelo e indígena, a categoria pardo é utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para classificar a população brasileira no quesito “cor ou raça”. É o segundo maior grupo racial, depois do branco. Segundo este instituto, dados da Pnad (2014) informam que 45,5% do total da população brasileira se declaram branca e 45%, parda. A autoclassificação de cor preta é de apenas 8,6%.

O percentual de pardo/as foi o que mais cresceu nas últimas décadas até o ano 2009, quando o número de pessoas que se declaram pretas começou a crescer. Em 2006, o índice era 42,6% da população total do país e, em 2009, passou para 44,2%, tendo diminuído para 43,1% em 2010. Cabe ressaltar que neste período, (2009-2011), somente a população que se declara preta aumentou, passando de 6,9% para 8,2%, respectivamente.

Para efeito de análise de indicadores socioeconômicos, o IBGE, assim como os movimentos sociais negros e grande parcela de produções acadêmicas, agregam as categorias pardos e pretos como uma única: negros. No entanto, lembremo-nos sempre, *ser negro/a* é um posicionamento político.

Vejam os que pondera Mattos (2000, *apud* MACHADO, 2008, p. 57) sobre o termo pardo:

Pardo foi inicialmente utilizado para designar a cor mais clara de alguns escravos, especialmente sinalizando para a ascendência europeia de alguns deles, mas ampliou sua significação quando se teve que dar conta de uma crescente população para a qual não era mais cabível a classificação de ‘preto’ ou de ‘crioulo’, na medida em que estes tendiam a congelar socialmente a condição de escravo ou ex-escravo. A emergência de uma população livre de ascendência africana – não necessariamente mestiça, mas necessariamente dissociada, já por algumas gerações, da experiência mais direta do cativo – consolidou a categoria ‘pardo livre’ como condição linguística para expressar a nova realidade, sem que recaísse sobre ela o estigma da escravidão, mas também sem que se perdesse a memória dela e das restrições civis que implicava

Entendemos que nos dias atuais, a auto identificação como pardo/a tem o sentido de diferenciação (ou distanciamento) da população negra. Todavia, significa também discriminação em relação ao/às branco/as, embora aquele/as que assim se identificam nem sempre tenham plena consciência das implicações deste aspecto. Isso porque, ainda que se diferencie do/a preto/a, jamais o pardo/a será visto/a como branco/a, haja vista as

desigualdades socioeconômicas entre tais grupos.

Além disso, assim como o preto/a, ainda que, possivelmente, em menor grau de intensidade, o/as pardo/as são vítimas de preconceito e discriminação racial numa sociedade em que a branquitude (ROSSATO; GESSER, 2001) é considerada norma, padrão, ideal de superioridade. É como nos explica Ribeiro (2010, p. 223), quando discute a identidade do mulato: “posto entre dois mundos conflitantes – o do negro, que ele rechaça, e o do branco, que o rejeita – o mulato se humaniza no drama de ser dois, que é o de ser ninguém”.

Ampliando um pouco mais a discussão sobre a categoria pardo, merece destaque o aspecto de negociação, de transformação na dependência de circunstâncias sociais ou de classe, que tem sido investigado por vários/as autore/as (HASENBALG, 2005; MONTES, 1996; MUNANGA, 2004; NOGUEIRA, 1998; REIS, 2002; SCHWARCZ, 2012; TELLES, 2003, por exemplo).

Schwarcz e Starling (2015, p. 94) sinalizam que a categoria pardo, forma intermediária entre preto e branco, parece referir-se a nenhuma das anteriores, um “coringa da classificação”, propiciando que a pessoa transite entre essas fronteiras de cor/raça, o que revela, inclusive, a fluidez do sistema de classificação.

Quando associada à uma posição social e de classe, a identificação parda permite a negociação da cor nas duas direções (preto e branco), numa perspectiva relacional, ou seja, sempre dependendo do contexto e circunstância da aplicação da escolha. É importante atentar que tal negociação pode ser utilizada como um marcador social em favor próprio, para benefícios individuais. Assim, pessoas pardas podem aproximar-se das pretas em determinadas situações e distanciar-se em outras, por exemplo, quando se deparam com a discriminação e o preconceito.

Em artigo que examinam as atitudes raciais dos pardos no Brasil, Porto, Fuks e Muniz (2016) apontam o alinhamento de pardo/as com branco/as em situações de racismo, ainda que se aproximem do/as preto/as em termos de fronteiras sociais, partilhando com ele/as as desigualdades e vulnerabilidades. Em suas próprias palavras: “O pardo não tem nenhum incentivo para se sentir “negro” quando o que está na agenda são os estereótipos e ofensas aos pretos. O contrário é esperado quando seus interesses convergem com o dos pretos, como no caso da política de cotas” (PORTO *et al*, 2016, p. 16).

Numa sociedade que elegeu a mestiçagem como imagem, mas a branquitude como modelo e ideal a ser alcançado, a autoclassificação como pardo/a, ao tempo que se constitui um valor social, é também um obstáculo para a construção/valorização da identidade racial negra e afirmação de seus valores e visão de mundo. Munanga (2004) contribui com essa discussão ao observar que,

Algumas vozes nacionais buscam atualmente reunir todas as identidades, brancos, negros, indígenas em torno da unidade “mestiça” reunindo todos os brasileiros. Vejo nesta proposta uma nova sutileza ideológica para recuperar a idéia de unidade nacional não alcançada pelo fracasso do branqueamento físico. Essa proposta de uma nova identidade mestiça, única, vai na contramão

Os números referentes às desigualdades no país revelam que, a despeito da ideia de um país de mestiço/as, onde a democracia racial reina, os/as pardos/as também são vítimas do racismo, preconceito e discriminação. Inclusive, verificamos esse aspecto em algumas respostas do/as cursistas quando questionado/as se já haviam sido vítimas de racismo e seis dentre ele/as (35%) responderam afirmativamente.

Entretanto, a *identidade mestiça*, por certo, impede-o/as de refletir criticamente – e posicionar-se – sobre a forma como vêm se dando as relações raciais no Brasil. Prova disso é que dezesseis participantes marcaram NÃO como resposta à questão “em sua opinião, o Brasil é um país livre de racismo?” (01 marcou “sem opinião formada”), sendo que dez dele/as (58,82%) não se consideram racista e apenas seis (35,2%) admitiram que assim se consideram. Dados que demonstram o que há muito vem sendo debatido quanto à impossibilidade de um país racista sem pessoas racistas, ou pelo menos, sem que as pessoas reflitam sobre os mecanismos de inculcação do racismo, bem como sobre as formas de sua manifestação (e, por conseguinte, estratégias de enfrentamento).

Daí a importância de “tornar-se” negro/a. Importância esta que ganha outros contornos quando se trata de licenciando/as, futuro/as professore/as da EB. Todavia, havemos de ressaltar o que bem afirmam o/as Conselheiro/as das DCN ERER:

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos (BRASIL, 2004a, p. 7).

Nessa perspectiva, se reconhecer como (tornar-se) negro/a nesse país é um processo que não pode prescindir de um processo de reeducação das relações étnico-raciais. É um processo que demanda um (re)conhecimento de nossas raízes africanas e de todo o legado histórico-cultural do povo negro, tanto na África quanto na diáspora, além da forma como se estabeleceram as relações raciais entre brancos e não brancos, tendo por consequência o quadro de desigualdades mantido desde o século XV. Lembremo-nos da assertiva de Oliveira (2004, p. 57):

Identidade racial/étnica é o sentimento de pertencimento a um grupo racial ou étnico, decorrente de construção social, cultural e política. Ou seja, tem a ver com a história de vida (socialização/educação) e a consciência adquirida diante das prescrições sociais raciais ou étnicas, racistas ou não, de uma dada cultura.

Desse entendimento deriva o imperativo de um aprendizado na perspectiva de desconstrução de toda uma história negada, silenciada e/ou distorcida, porque escrita e difundida do ponto de vista do colonizador, do eurocentrismo. E de um eurocentrismo engajado, enquanto sistema de dominação, segundo Vieira (2012), modelo específico,

no sentido de uma ideologia que abstraiu elementos comuns a muitos grupos étnicos da Europa e articulou uma visão generalizada a partir das referências grega e romana.

É necessário, então, um trabalho voltado para o ensino e aprendizagem da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, tendo em vista a descolonização dos saberes africanos e afrodescendentes, bem como dos currículos escolares (VIEIRA, 2012; GOMES, 2012) tanto na EB quanto nas licenciaturas. O horizonte é a apropriação de uma historicidade virtuosa que, a um só tempo, se constitua referencial capaz de ajudar o/as licenciando/as na afirmação/construção/valorização de uma identidade que encampe a luta de combate ao racismo, bem como para a ruptura com a visão de mundo europeia e configuração de um futuro trabalho docente na perspectiva da pedagogia antirracista.

### **3 | AINDA SOBRE ATUALIDADES: A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA DE UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA**

Desde as décadas de 1970-80 os movimentos sociais negros, destacando-se o Movimento Negro Unificado (MNU), debateram e formularam propostas voltadas para o combate ao preconceito e estereótipos referidos ao/à negro/a e à cultura afro-brasileira nos sistemas de ensino, por meio de um trabalho que contribuísse para a construção e afirmação da identidade negra. No cerne dos debates, além do aumento do acesso e das condições de permanência da população negra em todos os níveis da escolarização, situava-se a formação docente para o desenvolvimento dessa pedagogia antirracista (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Dessa forma, uma sólida fundamentação teórica acerca das questões contempladas na abordagem das relações étnico-raciais constitui-se uma condição tanto para a construção da identidade negra entre o/as licenciando/as quanto para a concretização de boas situações de ensino e aprendizagem quando este/as estiverem no exercício da profissão. Sobre esse aspecto é cabível recorrer às palavras do Parecer das DCN ERER:

[...] há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004a, p.08).

Com efeito, a adoção de posturas, atitudes e procedimentos derivados de uma análise crítica da qualidade e efeito das relações étnico-raciais que têm se efetivado no país, demanda do/a docente, responsável direto/a pelo processo de ensino, uma sólida formação profissional. São oportunas as palavras de Gomes (2006) sobre esse aspecto:

Aprender [essa] diversidade, compreender e enfrentá-la parecem ser um receio da pedagogia e da educação escolar. Por quê? Porque nós, professores, ainda somos formados, como profissionais, para lidar com a uniformidade e homogeneidade. Essa pedagogia da homogeneidade esconde-se atrás do discurso da igualdade, o que sempre encontrou grande aceitação entre os docentes, de todos os segmentos: progressistas, conservadores, de diferentes crenças e posições ideológicas (GOMES, 2006, p. 29).

Sabemos que, historicamente, a escola tem se eximido de enfrentar e combater as manifestações de racismo e, o que é mais grave, tem atribuído a desigualdade no desempenho escolar entre discentes de diferentes pertencimentos étnico-raciais a suas condições socioeconômicas ou a ele/as próprio/as.

Sobre esse aspecto, vale recorrer a Cavalleiro (2000, 2001), cujas pesquisas vêm demonstrando que as crianças negras, desde cedo, sofrem diferentes consequências do racismo em situações escolares: não são estimuladas a participar da aula ou outros eventos da escola, deixam de receber afeto, são ridicularizadas por suas características fenotípicas ou retidas por conta do “pessimismo racial” que as consideram menos capazes intelectualmente que as crianças brancas. Em suas próprias palavras: “a escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira” (CAVALLEIRO, 2001, p. 96).

Ou seja, poucas oportunidades para o seu sucesso lhes são oferecidas em um cotidiano escolar permeado por práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias, que contribuem para a fragilização de sua identidade, sem que o/as docentes enfrentem, adequadamente, essas situações (na maioria das vezes, devido à fragilidade de sua formação). Corrobora essa discussão as assertivas de Silva (2001) e Ribeiro (2002), ao atentarem para o desafio que os processos formativos de professor/as têm que enfrentar diante o silenciamento sobre temas relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira e à construção do pensamento racial no Brasil, com suas consequências que transformam diferença em desigualdades, inclusive no desempenho escolar.

Não são necessários muitos argumentos para entender que esse quadro contribui sobejamente para a construção negativa do autoconceito, da autoestima e, por conseguinte, da autonegação de aluno/as negro/as e sua inferiorização. Quadro potencializador de uma trajetória escolar marcada pelo baixo rendimento, repetência, evasão, bem como revelador da inconsistência dos discursos meritocráticos, que atribuem exclusivamente ao sujeito a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, a depender do potencial de aprendizagem, esforço e/ou oportunidades não desperdiçadas.

Com base nessas premissas, perguntamos ao/às participantes do minicurso já mencionado se já presenciaram cenas de racismo, preconceito e/ou discriminação racial. Quinze dele/as (88,25%) responderam afirmativamente. Na sequência a este questionamento, o instrumento solicitava que o/a participante discorresse um pouco sobre como procedeu, caso houvesse presenciado tais cenas. Todo/as responderam, no entanto,



para as análises que pretendemos realizar aqui, importa transcrever apenas algumas respostas<sup>4</sup>:

Simplemente observei. E como conhecia a pessoa afetada pela discriminação fiquei imaginando o que passava na cabeça da outra pessoa que a destratou (C2).

Eu fui co-participante da situação, no qual eu e colegas de ensino médio no momento do recreio proferimos apelidos racistas a um garoto negro que estava se divertindo conosco (C3).

Cenas assim são comuns em sala de aula, e costumam “passar batido”, disfarçadas por brincadeiras e na maioria delas eu não me manifestei (C5).

Presenciei um caso em que um garotinho sofria preconceito pelo seu cabelo afro. Porém, não fiz nada (C7).

Na ocasião eu não interfeiri, apenas deixei passar (C9).

Situação de estar com os amigos e uma pessoa negra se aproximar e alguém pre-conceituar daquela pessoa ser um assaltante. Eu não questionei a situação no momento (C12).

O ensino fundamental e médio foram repletos de cenas de racismo. Chamar o colega negro de macaco, pinche, sombra e preto eram corriqueiros e motivos de gozação (C15).

A nosso ver, revela-se nessas respostas, a necessidade de fundamentação acerca dos aspectos que permeiam as relações raciais vivenciadas no país e, conseqüentemente, na escola. Tal fundamentação tem o sentido de construção de “pedagogias de combate ao racismo e a discriminações”, que no discurso das DCN ERER, têm como objetivo:

[...] fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2004a, p. 7)

Tal necessidade formativa demonstra-se no fato de 82,35% do/as participantes do minicurso classificarem seu conhecimento sobre o tema deste entre Regular (47%) ou Ruim (35,2)%. Cabe salientar que apenas 03 (três) cursistas, o que corresponde a 17%, consideram Bom esse conhecimento; e ninguém o avalia como Ótimo.

O desejo de obter mais informações sobre o tema, em razão do pouco conhecimento que têm sobre a educação para as relações étnico-raciais e, especificamente, acerca das questões relacionadas ao ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, nos termos da Lei 10. 639/03, esteve presente em quase todas as respostas referentes ao questionamento sobre a decisão em fazê-lo.

Vale ressaltar que doze cursistas (70,5%) informaram não ter tido experiências

---

<sup>4</sup> No intuito de preservar o anonimato, o/as cursistas foram identificado/as pela letra C (cursista) seguida de numerais de 1 a 17.

formativas e/ou de trabalho anteriores que envolvessem a temática em referência. Do/as cinco que afirmaram já ter vivenciado tal experiência, dois a avaliam como Regular (1) e Ruim (1). Uma resposta ilustra as justificativas para essa avaliação:

Ainda falta um maior conhecimento, participação em maiores espaços formativos na área da EREER que infelizmente é pouco trabalhada na formação docente (C8).

Esses dados demonstram a relevância de um processo formativo docente, tanto inicial quanto contínuo, que tenha por base a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com as necessidades formativas do/as futuro/as professor/as, na perspectiva de ampliação do conhecimento sobre a contribuição dos povos africanos escravizados e sua descendência para a construção da nação brasileira, assim como de fundamentação/instrumentação para o enfrentamento e combate ao racismo na escola e na sociedade como um todo.

No caso da discussão deste artigo, importa sublinhar a relevância de um processo ancorado nessas bases no percurso formativo do curso de Pedagogia, o qual, segundo o Art. 2º da Resolução CNE/CP Nº 1/2006, que institui suas Diretrizes Curriculares, refere-se:

à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 1).

Nessa perspectiva, além do exercício profissional na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que por si só já denota a importância desse/a profissional no processo educativo de crianças, jovens e pessoas adultas, o/a Pedagogo/a pode trabalhar em diversas dimensões da Educação, escolar ou não: gestão e/ou coordenação pedagógica de escolas; consultorias e assessorias; editoras de livros didáticos; espaços variados que desenvolvam trabalho educativo, a exemplo de hospitais, bibliotecas, museus e brinquedotecas; Organizações Não Governamentais (ONG's); órgãos públicos vinculados aos sistemas de ensino ou que desenvolvam ações que demandem conhecimentos pedagógicos, entre outras.

Nessa perspectiva, ainda é desafiador um processo formativo no curso de Pedagogia que se apresente como uma possibilidade para o planejamento, execução, avaliação e redimensionamento de um trabalho voltado para o combate ao racismo, ao preconceito, e à discriminação étnico-racial não apenas no contexto da escola, mas em

todos os ambientes formativos que esse profissional possa vir a atuar. Que fundamente um fazer pedagógico que contribua para lidar com concepções e práticas baseadas em preconceitos, estereótipos e discriminação, como também resgate a historicidade africana e afro-brasileira, negada ou distorcida ao longo da história da educação escolar no Brasil. Enfim, que as disciplinas ofertadas no decorrer do curso contemplem conteúdos de diferentes áreas do conhecimento que propiciem domínio conceitual das questões relacionadas à temática da educação das relações étnico-raciais bem como a reelaboração dos saberes alicerçados no eurocentrismo, em consonância com a Lei nº 10.639/03 e sua legislação complementar.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse texto pretendemos desenvolver uma linha de raciocínio acerca da relevância e do imperativo da inclusão de conteúdos e atividades relacionados à temática da educação para as relações étnico-raciais no currículo dos cursos de formação de professor/as, especificamente no de Pedagogia.

Partimos da autodeterminação racial do/as participantes de um minicurso, cuja a maioria é de licenciando/as – de Pedagogia – que optou pela categoria pardo/a, para discutirmos a atualidade e importância de “tornar-se negro/a” tanto para o resgate/valorização da identidade negra, quanto para o reconhecimento do lugar de relevância dos estudos africanos e afro-brasileiros, tendo em vista a ruptura com uma visão de mundo colonialista, racista, conservadora e excludente.

A partir de respostas do/as cursistas sobre aspectos relacionados ao racismo e seus derivados, à decisão em fazer o referido minicurso e o conhecimento sobre a temática abordada, foi possível perceber as possíveis fragilidades no enfrentamento da discriminação e do preconceito em situações cotidianas, escolares ou não.

Nesse sentido, argumentamos sobre a necessidade de um processo formativo que conduza à problematização do referencial eurocêntrico que negligencia, marginaliza e/ou omite outras formas de vida e pensamento, em prol do acesso a conhecimentos e saberes da ancestralidade africana e da história de resistência e luta afro-brasileira, tendo como horizonte a configuração de uma prática curricular coerente com a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira.

Decorridos quase duas décadas da publicação da Lei 10.639/03, sua implementação ainda é um desafio. Por isso reiteramos a necessidade de a formação docente propiciar revisão de paradigmas e oferecer fundamentação teórica e metodológica para o desenvolvimento de uma educação antirracista e contribuinte para a valorização da identidade e da cultura negra.

O desafio repousa, portanto, em explorar aspectos teóricos, metodológicos e didáticos dos conteúdos referentes à temática da educação para as relações étnico-raciais

de modo a ampliar o conhecimento sobre a história e cultura africana e afro-brasileira e subsidiar a construção e valorização da identidade negra entre o/as licenciando/as, bem como a configuração de projetos interdisciplinares no âmbito de uma pedagogia de combate ao racismo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 01.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer Nº 03 de 10 de março de 2004**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/Secad, 2004a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 01 de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico/Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1/2006**, aprovada em 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC, 2006.

ARAÚJO, Tereza Cristina N. A Classificação de ‘Cor’ na Pesquisa do IBGE: Notas para Uma Discussão. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 63, São Paulo, 1987.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo, Contexto, 2000.

\_\_\_\_\_. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

COSTA, Tereza Cristina N. Araújo. O Princípio Classificatório ‘Cor’, sua Complexidade e Implicações para um Estudo Censitário. In: **Revista Brasileira de Geografia**, v. 36, n. 3, Rio de Janeiro, jul.-set./1974.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria A.; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

\_\_\_\_\_. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1. p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/articles.htm>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação, **Revista Brasileira de Educação**. n. 15: 134-158, set-dez 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>. Acesso em 03 mai 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. In: **Revista de Antropologia** v. 47 n° 1, São Paulo, USP, 2004.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD: Indicadores Sociais 2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 05 ago 2017.

MACHADO, Cacilda. Cor e hierarquia social no Brasil escravista: o caso do Paraná, passagem do século XVIII para o XIX. In: **Topoi**, v. 9, n. 17, jul.-dez. 2008, p. 45-66. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2237-101X2008000200045](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-101X2008000200045). Acesso em 31 ago 2017.

MAGGIE, Yvonne. A ilusão do Concreto: uma introdução à discussão do sistema de classificação racial no Brasil. In: **Anais XVº Encontro Anual da ANPOCS**, Caxambu, 1991.

\_\_\_\_\_. Cor, Hierarquia e Sistema de Classificação: a Diferença Fora do Lugar. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v 7, n. 14, 1994. p. 149-160. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1983/1122>. Acesso em 12 mai 2016.

MONTES, Maria Lúcia. Raça e identidade: entre o espelho, a invenção e a ideologia In: SCHWARCZ, Lília Mortiz, QUEIROZ, Renato da Silva (Orgs). **Raça e Diversidade**. São Paulo: EDUSP, 1996.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil. In: RAMOS, Marise Nogueira; et al (Cord). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. Disponível em: [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/diversidade\\_universidade.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/diversidade_universidade.pdf). Acesso em 21 jun 2015.

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem - Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. In: **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, v. 19, n. 1, novembro 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/USER/Downloads/12545-15428-1-PB.pdf>. Acesso em 20 ago 2017.

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. In: **Estudos Avançados** [online] vol.18 n.50, São Paulo Jan./Abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a06v1850.pdf>. Acesso em 21 jun 2015.

PORTO, Nathália França Figuerêdo; FUKS, Mario; MUNIZ, Jeronimo Oliveira. Nem tão “preto e branco”: explicando as atitudes dos pardos no Brasil. In: **Anais do 40º Encontro Anual da Anpocs**, Caxambu, MG, 24 a 28 de outubro de 2016. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro/st-10/st06-8/10186-nem-tao-preto-e-branco-explicando-as-atitudes-dos-pardos-no-brasil/file>. Acesso em 08 ago 2017.

REIS, Eneida Almeida dos. **Mulato: negro-não-negro e/ou branco-não branco**. São Paulo, Altana, 2002.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: evolução e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

RIBEIRO, Romilda Iyakemi. Até quando educaremos exclusivamente para a branquitude? Redes-de-significado na construção da identidade e da cidadania. In: PORTO, Maria do Rosário S; CATANI, Afrânio Mendes; PRUDENTE, Celso Luis; GILIDI, Renato de Souza Porto (Orgs). **Negro, educação e multiculturalismo**. Editor Panorama, 2002.

ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidense. In: Cavalleiro, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Do preto, do branco e do amarelo: sobre o mito nacional de um Brasil (bem) mestiçado. In: **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 68, n. 1, p. 48-55, jan. 2012. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v64n1/18.pdf>. Acesso em 05 mai 2016.

\_\_\_\_\_; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org). **Racismo e antirracismo na educação**. São Paulo: Sammus, 2001.

TELLES, Edward Eric. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

VIEIRA, Francisco Sandro da Silveira. Descolonização dos saberes africanos: reflexões sobre história e cultura africana no contexto da lei 10.639/03. In: **Ponto-e-Vírgula. Revista de Ciências Sociais. ISSN 1982-4807**, n. 11, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/13884>. Acesso em 21 mar 2015.

XAVIER, Maria do Carmo; DORNELLES, Ana Paula Lacerda. O debate parlamentar na tramitação da Lei 10639/2003: interrogando o papel da escola na construção da identidade cultural e étnica do Brasil. **EccoS** Revista científica. São Paulo, v. 11, n. 2, p. 569-586, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71512786014.pdf>. Acesso em 13 mar 2012.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Abuso sexual 255, 256, 258

A casa que Jack construiu 37, 38, 41, 42, 44, 45, 49, 50

Adolescente 34, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 114

Analfabetismo 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 241, 243

Aprendizagem histórica 9, 11, 105

Assédio sexual 255, 256, 257, 258, 259

Aulas remotas 198, 199, 200, 201, 204, 207

### B

Brasil 21, 62, 64, 65, 68, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 84, 85, 86, 90, 93, 96, 99, 100, 101, 102, 117, 119, 122, 129, 131, 133, 134, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 179, 185, 188, 191, 193, 194, 196, 204, 210, 213, 214, 224, 225, 226, 228, 230, 232, 234, 236, 237, 240, 241, 242, 243, 248, 249, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 260, 261

### C

Censura 20, 22, 35

China 21, 36, 77, 82, 83, 188

Consequências 3, 46, 97, 156, 163, 164, 165, 168, 169, 170, 172, 183, 256

Contexto escolar 86, 117, 181, 184, 200, 203

Criança 56, 57, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 184, 185, 205

Cultura pop 15, 20

Curso de pedagogia 120, 121, 133, 141, 142, 145

### D

Dança 56, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93

Danças brasileiras 86, 89

Deficiência 12, 117, 118, 119, 136

Demiurgia 37, 38, 44, 46, 49

Diário de campo 117, 118, 119

Dificuldades 57, 97, 117, 118, 119, 132, 134, 137, 169, 179, 188, 198, 201, 202, 246, 252

### E

Educação 9, 18, 27, 34, 66, 67, 71, 77, 87, 88, 89, 90, 93, 97, 99, 102, 104, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135,

136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 178, 179, 182, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 199, 200, 201, 202, 203, 208, 243, 254, 262

Empoderamento 58, 63, 64, 68, 69, 70, 75, 76, 258, 259

Ensino 9, 10, 11, 13, 17, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 104, 105, 106, 114, 117, 118, 120, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 155, 157, 158, 160, 166, 168, 170, 175, 176, 177, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 205, 207, 242, 262

Escrita 11, 21, 53, 54, 55, 56, 73, 106, 107, 117, 119, 130, 137, 154, 165, 166, 167, 172

Estética 1, 7, 39, 41, 43, 49, 50, 53, 54, 55, 56

Estudos interartes 37, 38, 51

Estudos literários 37

## F

Feminismo 62, 63, 64, 66, 67, 68, 71, 72, 74, 75, 76

Figurino e política 20

Formação de professores 87, 120, 121, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 147, 202

Fundadores 12, 77

## G

Garimpeiro 246, 252

## H

Harry Potter 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116

História da educação 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 159, 166, 174

Historiografia educacional 120, 138

Hotéis 209, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226

## I

Igualdade 63, 65, 68, 74, 75, 118, 150, 156, 166

Inclusão 58, 102, 117, 118, 119, 145, 146, 147, 148, 150, 159, 179

## L

Literatura 9, 10, 11, 12, 16, 17, 37, 38, 39, 40, 43, 45, 51, 52, 53, 55, 57, 59, 61, 62, 88, 95,



104, 105, 106, 113, 114, 137, 146, 174, 214, 215, 219, 223, 233, 248

## **M**

Melhoria contínua 198

Método 5s 198, 200, 203, 207

Mídias sociais 209, 210, 211, 217, 218, 258, 260

Montante 246, 247, 250, 251, 252

Mudança estrutural 1

Mulher 21, 46, 47, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 108, 229

## **N**

Narrativa complexa 1, 3

## **O**

Online travel review 209, 210

## **P**

Pandemia 9, 10, 105, 106, 187, 188, 190, 191, 198, 199, 201, 202, 205, 206, 207, 208, 260

Periódicos 120, 121, 122, 123, 124, 131, 133, 228, 230, 231, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 248

Período medieval 9, 10, 11, 104, 106, 113

PIBID 86, 87, 88, 89, 91, 93, 192, 193, 194, 196, 198, 200, 202

Posicionamento 151, 152, 209, 210, 211, 214, 215, 216, 217, 218, 225

Proteção 26, 78, 94, 95, 96, 97, 99, 101, 102, 103, 171, 249, 260

## **Q**

Química 9, 187, 188, 189, 190, 192, 194, 195, 196, 197, 242, 243

## **R**

Rio de Janeiro 17, 18, 19, 36, 51, 52, 62, 74, 75, 76, 84, 93, 114, 115, 116, 160, 161, 162, 174, 185, 208, 209, 210, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 239, 240, 241, 243, 244, 245

Risco 35, 94, 95, 96, 97, 99, 102, 103, 112, 113

## **S**

Século XIX 17, 65, 66, 113, 228, 230, 231, 234, 235, 237, 240, 241

Séries 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 21, 118, 204

Serra pelada 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254

Surdez 118, 119

## **T**

Território 15, 22, 24, 57, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 235

The Untamed 20, 21, 22, 23, 24, 27, 35, 36

TICs 192, 193

Transcrição 37, 38, 39, 40, 51

Tripadvisor 209, 210, 211, 218, 219, 223, 225

Tucupi 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243

## **U**

Utilização 72, 88, 100, 106, 130, 137, 139, 182, 183, 184, 193, 198, 199, 204, 209, 218, 228, 229, 230, 234, 235, 236, 238, 241

## **V**

Vulnerabilidade 96, 97, 101

# AS CIÊNCIAS HUMANAS E AS ANÁLISES SOBRE FENÔMENOS SOCIAIS E CULTURAIS

🌐 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)





✉ [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

📷 @atenaeditora

📘 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)



# AS CIÊNCIAS HUMANAS E AS ANÁLISES SOBRE FENÔMENOS SOCIAIS E CULTURAIS

 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
 [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)  
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)  
 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)

