UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ELIARA SOUSA DIAS

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM MATO GROSSO: UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DOS NEAB'S – IMPACTOS E DESAFIOS (2015-2024)

CÁCERES-MT
2026

ELIARA SOUSA DIAS

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM MATO GROSSO: UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DOS NEAB'S – IMPACTOS E DESAFIOS (2015-2024)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador professor Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira

CÁCERES-MT

2026

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

D541e Dias, Eliara Sousa.
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM MATO GROSSO: UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DOS NEABS: IMPACTOS E DESAFIOS (2015-2024) / Eliara Sousa Dias. - Cáceres, 2026.
122f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação/CAC-PPGEDU - Cáceres - Mestrado Academico, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientador: Paulo Alberto dos Santos Vieira.

1. Relações Étnico-Raciais. 2. Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros. 3. Lei 10.639/2003. I. Vieira, Paulo Alberto dos Santos. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 376(=2/=8)

ELIARA SOUSA DIAS

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM MATO GROSSO: UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DOS NEAB'S – IMPACTOS E DESAFIOS (2015-2024)

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

_____

Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira (Orientador – PPGEdu/UNEMAT)

_____

Dr.(a). Karina Almeida de Sousa (Membro Externo – PPGS/UFMA)

_____

Dr.(a). Angela Rita Christofolo de Melo (Membro Interno – PPGEdu/UNEMAT)

APROVADA EM: ____/____/_____.

Dedico essa dissertação a todos que fizeram parte dessa caminhada.

AGRADECIMENTO

À Deus que em sua infinita bondade me sustentou.

Ao Professor Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira com quem partilhei o que era um rascunho e hoje veio a ser esse trabalho. Nossos encontros durante e além dos grupos de estudos foram fundamentais. Agradeço a paciência, parceria e incentivo. Agradeço pelas correções gentis com um ‘tem potencial” que me impulsionava para frente.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação, que foram importantes na minha trajetória.

Aos meus pais, irmãos e sogros que não mediram esforços para que eu chegasse até aqui. Vocês foram fundamentais.

Ao meu marido Ewilk que foi minha maior rede de apoio, aquele que segurou minha mão, caminhou junto, segurou as pontas, fez muitos cafés, me incentivou a nunca desistir, vibrava por cada página escrita. Obrigada pela paciência, pelo incentivo, pela força. Valeu a pena! Esta vitória é nossa.

Ao Bernardo meu filho amado isso é por você.

Ao Tiago meu amigo que Cáceres me presenteou, obrigada por mostrar os caminhos da pós-graduação, você é inspiração.

À Andressa e Jennifer amigas de longa datas que foram ouvidos, afetos, acolhimento e força.

Aos mestrandos 2024 obrigada por caminharem juntos e por me inspirarem. Foram dois anos de muito aprendizado, aprendi a encarar as estradas e não ter medo de movimentar, a ser forte, a compartilhar e ser frágil. A nunca desistir. Sempre seguramos as mãos uns dos outros. E isso fez toda a diferença.

Verônica minha amiga que esteve presente nos choros, desesperos e alegrias que este mestrado proporcionou.

Aline por aguentar meus desabafos, por entender o processo e por tornar a escrita dessa dissertação menos solitária nos dias de biblioteca.

“Procure conseguir sabedoria e compreensão. Não esqueça, nem se afaste do que eu digo. Não abandone a sabedoria, ela protegerá você. Ame-a, e ela lhe dará segurança. Para ter sabedoria, é preciso primeiro pagar o seu preço. Use tudo o que você tem para conseguir a compreensão.”
(Provérbios 4:5-7 NTLH)

RESUMO

Esta pesquisa faz parte da linha de Educação e Diversidade, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado de Mato Grosso e tem como objetivo geral analisar as contribuições do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE) da Universidade do Estado de Mato Grosso/UFMT campus Cuiabá e do Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade (NEGRA) da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, campus Cáceres para a implementação da Lei 10.639/03, a partir da formação docente e de suas reverberações nas práticas pedagógicas antirracistas em escolas do Mato Grosso. Para tanto, a pesquisa buscou mapear as ações desenvolvidas pelos NEABs no período de 2015 a 2024, analisando as percepções de seus coordenadores acerca dos desafios e impactos da implementação da referida lei no âmbito universitário e escolar. Além disso, investigou-se de que maneira as experiências formativas vivenciadas pelos egressos/participantes dos núcleos contribuem para a sensibilização e transformação de suas práticas pedagógicas, bem como a forma como coordenadores pedagógicos das escolas percebem essas contribuições no cotidiano escolar. A pesquisa adota abordagem qualitativa, com utilização de revisão bibliográfica, análise documental, entrevistas e questionários semiestruturados. A análise dos dados foi orientada pela perspectiva da Análise do Discurso, conforme Orlandi (2005), permitindo compreender os sentidos produzidos nas narrativas dos sujeitos em relação à formação docente e à educação das relações étnico-raciais. Os resultados indicam que as ações formativas desenvolvidas pelos NEABs contribuem para a ampliação do debate sobre as relações étnico-raciais, para o fortalecimento da formação crítica dos docentes e para a incorporação, ainda que de forma situada, de práticas pedagógicas antirracistas. Contudo, evidenciam também que a efetivação dessas práticas na educação básica enfrenta desafios institucionais e estruturais, revelando a necessidade de maior articulação entre universidade, escola e políticas públicas para a consolidação da educação antirracista.

Palavras-Chave: Relações Étnico-Raciais. Núcleos de Estudos Afro-brasileiros. Lei 10.639/2003.

ABSTRACT

This research is part of the Education and Diversity research line of the Graduate Program in Education (PPGEdu) at the State University of Mato Grosso and aims to analyze the contributions of the Center for Studies and Research on Racial Relations and Education (NEPRE/UFMT – Cuiabá campus) and the Center for Studies on Education, Gender, Race, and Otherness (NEGRA/UNEMAT – Cáceres campus) to the implementation of Law 10.639/03, focusing on teacher education and its reverberations in anti-racist pedagogical practices in schools in Mato Grosso. To this end, the study sought to map the actions developed by the NEABs between 2015 and 2024, analyzing the perceptions of their coordinators regarding the challenges and impacts of implementing the aforementioned law in both university and school contexts. In addition, the research investigated how the training experiences of former participants in these centers contribute to the awareness and transformation of their pedagogical practices, as well as how school pedagogical coordinators perceive these contributions in the daily school environment.

The research adopts a qualitative approach, using literature review, document analysis, interviews, and semi-structured questionnaires. Data analysis was guided by the perspective of Discourse Analysis, according to Orlandi (2005), allowing for an understanding of the meanings produced in the participants' narratives regarding teacher education and the education of ethnic-racial relations. The results indicate that the training activities developed by the NEABs contribute to broadening the debate on ethnic-racial relations, strengthening teachers' critical education, and fostering the incorporation—albeit in a situated manner—of anti-racist pedagogical practices. However, they also reveal that the effective implementation of these practices in basic education faces institutional and structural challenges, highlighting the need for greater articulation between universities, schools, and public policies to consolidate anti-racist education.

.

. **Keywords:** Ethnic-racial relations. Afro-Brazilian Studies Centers. Law 10.639/2003.

.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONSEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONSUNI – Conselho Universitário

CONNEABS – Consorcio de NEABs, NEABIs e Grupos Correlatos

CONSUNI- Conselho Universitário

ERER - Educação para as Relações Étnico-raciais

IBGE -Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFB – Instituto Federal de Brasília

IFMT – Instituto Federal de Mato Grosso

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

NEGRA – Arquitetura Pedagógica

NEPRE – Ambiente Pessoal de Aprendizagem

PIIER – Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROEC – Pró-reitora de Extensão e Cultura

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFAC – Universidade Federal do Acre

UNB – Universidade Nacional de Brasília

UFR – Universidade Federal de Rondonópolis

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UFG – Universidade Federal de Goiás

SEMIEDU- Seminário de Educação

UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso

UNEMAT- Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESCO – Organização da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Alunos matriculados que se autodeclaram pretos e pardos ---------- 20
Tabela 2 - Alunos matriculados em cursos de Graduação ---------- 22
Tabela 3 - Produções gerais encontradas na Base de dados da Capes (2015-2024)-------- 32
Tabela 4 - Panorama nacional de neabs e entidades correlatas---------- 49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Resoluções internas da UFMT ---------- 19
Quadro 2 - Resoluções internas da UNEMAT ---------- 19
Quadro 3 - Codinomes utilizados ---------- 29
Quadro 4 - Produções/Base de dados da CAPES ---------- 33
Quadro 5 - Leis/decretos/portarias ---------- 41
Quadro 6 - Núcleo de estudos afro-brasileiros da região Centro-Oeste ---------- 49
Quadro 7 - Núcleo de estudos afro-brasileiros em Mato Grosso ---------- 51
Quadro 8 - Ações executadas pelo NEGRA (2015-2024) ---------- 54
Quadro 9 - Ações executadas pelo NEPRE (2015-2024) ---------- 57

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Habitantes/Cuiabá ---------- 18
Gráfico 2- Habitantes/Cáceres ---------- 21
Gráfico 3 - Trabalhos encontrados sobre a temática ---------- 32

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 16

1.1 A construção da pesquisa e da pesquisadora 24

1.2 Procedimentos metodológicos de uma pesquisa empírica 28

1.3 Balanço de Produção: "Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros" e a "Lei 10.639/03" 31

2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL 37

2.1 Políticas educacionais: da eugenia à educação antirracista 37

2.2 Movimento Negro na luta por políticas públicas educacionais 40

3. OS NEABS E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO MATO GROSSO 44

3.1 Da lei 10.639/2003 à atuação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros 45

3.2 NEPRE e NEGRA: constituição, iniciativas e produção acadêmica 53

3.3 Formação de formadores: o papel dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros 66

4. CONTRIBUIÇÃO DOS NEABS: FORMAÇÃO, IDENTIDADE E PRÁTICA PEDAGÓGICA 71

4.1 Racismo estrutural e institucional na trajetória formativa e profissional 71

4.2 Contribuições dos NEABs na prática pedagógica antirracista 78

4.3 Desafios institucionais e resistências às práticas antirracistas 83

4.4 Mudança na percepção dos estudantes e docentes sobre diversidade étnico-racial 87

5. CONTRIBUIÇÕES DOS NEABS DE MATO GROSSO: PERCEPÇÕES DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES 91

5.1 Institucionalização da Lei nº 10.639/2003 e a articulação escola-universidade 91

5. 2 Impactos formativos dos NEABs nas práticas pedagógicas docentes 98

5.3 Desafios institucionais e da consolidação das práticas. 100

CONSIDERAÇÕES FINAIS 104

REFERÊNCIAS 108

APENDICE A 114

APENDICE B 117
APENDICE C 120

INTRODUÇÃO

Por que escrevo?
Porque eu tenho de
Porque minha voz,
em todos seus dialetos,
tem sido calada por muito tempo.
JACOB SAM-LA ROSE[1]

Um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros foi fundamental para que a minha voz fosse ecoada ao mundo, voz que foi neutralizada desde a infância no espaço escolar. Hoje essa voz grita, esbraveia, estronda. Ao falarmos, confrontamos com as verdades, que segundo Kilomba (2019, p.41) verdade que são guardadas como um segredo, muitas vezes negadas e reprimidas. Tudo isso possibilitou que esta pesquisa sobre Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros no Estado de Mato Grosso fosse realizada. De tal forma questionamos quais são as contribuições de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros para a educação antirracista na implementação da Lei 10.639/2003 nas práticas pedagógicas das escolas de Mato Grosso? Pretendemos no decorrer do trabalho responder tal questionamento. E para isso, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE) da Universidade do Estado de Mato Grosso/UFMT, campus Universitário de Cuiabá e do Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade (NEGRA) da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, campus Universitário de Cáceres, para a implementação da Lei 10.639/03, a partir da formação docente e de suas reverberações nas práticas pedagógicas antirracistas em escolas do Estado de Mato Grosso. Como objetivo específicos: mapear as ações formativas promovidas pelos NEABs entre 2015 e 2024; analisar como os coordenadores dos NEABs avaliam os desafios e os impactos da implementação da Lei 10.639/03 nas universidades e nas escolas; compreender como os docentes dos cursos dos NEABs percebem a influência dessas formações na sensibilização de sua prática pedagógica no Estado de Mato Grosso.

Fruto da dinâmica da mobilização antirracista no Brasil, os NEABs tiveram suas ações reconhecidas no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana que são contribuir com a formação inicial e continuada, a estruturação de material didático, disseminação de estudos e pesquisas e por fim mobilizar recursos para a implementação dos materiais didáticos e formações (Brasil, 2012, p. 42).

1 Jacob Sam-La Rose, Poetry Sable: the Literature Magazine for Writers, Winter 2002, p.60 citado por Grada Kilomba, “Memórias da Plantação”, 2019, Orfeu Negro

A escolha desses Neabs se deu por serem os dois mais antigos do estado de Mato Grosso, abordando o papel importante dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) dentro das Universidades e como eles têm contribuído para as discussões sobre a negritude dentro e fora da academia, ressaltando como suas ações chegam ao chão das escolas. Salientamos como os NEABs são fundamentais para a formação inicial e continuada da população brasileira.

> Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB´s) se destacam nesse cenário por congregarem os negros intelectuais no âmbito das universidades e assumirem o papel de sujeitos coletivos, isto é, de sujeitos orgânicos na construção e difusão dos saberes por eles produzidos sobre as questões relacionadas aos Afro-brasileiros, identificando conhecimentos, manifestações e formas de pensar, de estar no mundo, concepções, linguagens e pressupostos não hegemônicos. Com isso, contribuem para uma discussão sobre os processos de produção e difusão de conhecimentos intrinsecamente ligados às lutas históricas empreendidas pelas populações negras nas Diásporas Africanas contra o racismo e as desigualdades raciais, nos espaços de religiosidades, nos quilombos, nos movimentos negros organizados, na imprensa, nas artes e na literatura, nas escolas e universidades, nas organizações não-governamentais, nas empresas e nas diversas esferas estatais (Siss. Barreto. Oliveira. 2013. p. 8).

O recorte temporal foi 2015 a 2024, os últimos dez anos, anterior a esse período iniciei minha graduação em 2012 na Universidade Federal de Mato Grosso, momento em que o debate por cota estava em alta, pela aprovação da Lei nº 12.711, que dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de nível médio. Precedente a isso temos a Constituição da República que estabelece em seu Artigo 3º a promoção do bem de todas as pessoas, sem preconceitos seja ele sexo, origem, cor ou idade.

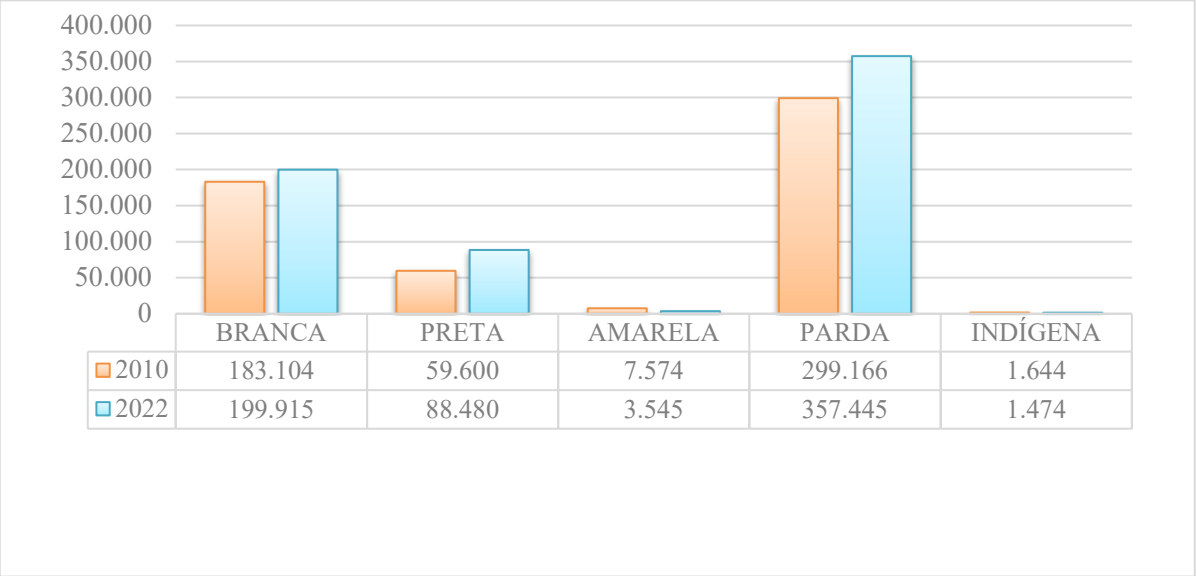
Podemos considerar também a Lei nº 12.288/2010 que institui o Estatuto da Igualdade Racial que adota medidas de implementação de programas de ação afirmativa, visando o enfrentamento das desigualdades étnicas em seu Art. 4º. A Lei nº 9394/1996 que estabelece a diretrizes e bases da Educação Básica. Outro fator importantíssimo foi a Conferência Nacional de Educação (CONAE-2010) apontando que ainda há desigualdades raciais dentro das Universidades e que necessitam de políticas públicas para superar tais desigualdades.

> As instituições educativas e os sistemas de ensino devem colaborar intensamente na democratização do acesso e das condições de permanência adequadas aos/às estudantes no tocante à diversidade socioeconômica, etnicorracial, de gênero, cultural e de acessibilidade, de modo a efetivar o direito a uma aprendizagem significativa, garantindo maior inserção cidadã e profissional ao longo da vida (Conae, p.63, 2010).

Partindo desse contexto político/social apresentaremos os NEABs, o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE) está inserido na Universidade Federal de Mato Grosso no Campus Cuiabá, fundada em 1970 capital do estado de Mato Grosso que

tem 650.877 pessoas (IBGE, 2022). Mato Grosso está localizado na região Centro-Oeste. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística a quantidade de pessoas autodeclarada preta/parda em Cuiabá teve um aumento significativo.

Gráfico 1 - Habitantes/Cuiabá



	BRANCA	PRETA	AMARELA	PARDA	INDÍGENA
2010	183.104	59.600	7.574	299.166	1.644
2022	199.915	88.480	3.545	357.445	1.474

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O gráfico evidencia a distribuição racial da população de Cuiabá nos Censos 2010/2022, revelando mudanças importantes ao longo do período. Observamos um crescimento significativo das populações preta e parda, sendo um aumento expressivo de aproximadamente 58 mil pessoas pardas. A população que se autodeclara preta também cresceu de forma relevante, passando de 59.600 para 88.480 pessoas, movimento que pode refletir tanto transformações demográficas, quanto processo de fortalecimento identitário. Partindo disso podemos compreender o contexto social em que o núcleo atua.

Implementado desde 2001, o NEPRE desenvolve pesquisa sobre a temática das Relações Raciais na Educação desde sua fundação. Vinculado ao Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE). Teve sua resolução CONSUNI nº 06 aprovada em 21 de maio de 2003, atualizada conforme a seção I no Art. 10 da Resolução CONSUNI-UFMT nº 145/2023 foi aprovado o novo regimento e tem como finalidade do NEPRE segundo regimento: propor, coordenar e desenvolver ações e atividades previstas em projetos, pesquisas e extensão de forma articulada; incorporar pesquisadores nas investigações sobre as relações raciais; os encontros acontecerão regularmente; orientação; oferecer estágio, captar recurso para o funcionamento do núcleo, incentivando a interação, execução e divulgação de projetos de ensino sobre relações

étnico-raciais e suas interseccionalidades, a fim de fomentar uma perspectiva antirracista na Educação Básica, na Universidade e nas instituições.

De acordo com o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil o núcleo conta com 7 pesquisadores, 30 estudantes e 01 colaborador estrangeiro cadastrados.

Conforme o regimento interno o NEPRE tem suas ações desenvolvidas de maneira multidisciplinar, interdepartamental e interinstitucional o que incentiva, dissemina e promove ações de ensino, pesquisa e extensão contemplando relações raciais e interseccionalidades.

> **§1º.** População negra brasileira: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas ou pardas, considerando os quesitos raça/cor usados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) e que, por apresentarem características fenotípicas comuns, se identificam e são identificadas e reconhecidas como negras. Considera-se que, na sociedade brasileira, as identidades negras são pressupostas de um processo construído historicamente a partir da diáspora africana. Entretanto, embora o patrimônio cultural material e imaterial brasileiro se deva, em grande medida, às contribuições da população negra nas diferentes dimensões (econômicas, científicas, sociais, políticas, educacionais, artísticas, literárias, religiosas, dentre tantas outras), o Brasil sob um projeto político e científico racista elege as pessoas negras, pelos seus marcadores físicos (fenotípicos), como alvos fatais das desigualdades, dos preconceitos e das discriminações raciais decorrentes dos racismos estrutural e institucional, em todos os setores sociais.
>
> **§2º.** Interseccionalidades: o modo como o racismo se articula a outras discriminações como as de gênero, orientação sexual, geração, classe, localização geográfica, religiosidade, capacitismo, entre outras. (Consuni, 2023)

Na sequência, apresentaremos algumas resoluções, que fortaleceram e fortalecem os debates étnico-raciais dentro da Universidade Federal do Estado de Mato Grosso, assim como o Primeiro Fórum da Diversidade na UFMT que aconteceu em 2010, fórum esse que apresentou propostas de Políticas de Ação Afirmativa de acesso ao Ensino Superior, abaixo estão as resoluções de Políticas de Ação Afirmativa da UFMT.

Quadro 1 - Resoluções internas da UFMT

Resolução Consepe n.º 97, de 31 de outubro de 2011	Dispõe sobre a **criação de um Programa de Ação Afirmativa** destinado a estudantes egressos de escola pública e estudantes negros.
Resolução Consepe n.º 98, de 13 de novembro de 2012.	Dispõe sobre a adequação da Resolução CONSEPE Nº 97, de 31 de outubro de 2011, que trata da criação do Programa de Ação Afirmativa na UFMT, à Lei nº 12.711/2012.
Resolução Consepe n.º 131, de 30 de outubro de 2017.	Dispõe sobre a adequação da Resolução CONSEPE Nº 98, de 13 de novembro de 2012, que trata da adequação do Programa de Ação Afirmativa na UFMT, à Lei nº 13.409/2016.

Fonte: Elaborado pela autora

Para compreender o perfil racial dos estudantes e docentes da universidade, foram analisados dados disponibilizados pela Gerência de Desenvolvimento Institucional e Estudos Estratégicos da Universidade Federal de Mato Grosso. No levantamento referente ao campus de Cuiabá, identificou-se que o perfil socioeconômico dos estudantes contempla informações como região de origem, sexo e idade, sendo que a variável raça/cor passou a ser registrada apenas a partir de 2020. No que se refere ao corpo docente, não foram encontrados dados desagregados por raça/cor, uma vez que as informações disponíveis se limitam a critérios como idade, sexo e titulação.

Tabela 1 - Distribuição dos estudantes matriculados na UFMT que se autodeclaram segundo raça/cor, no período de 2020 a 2024

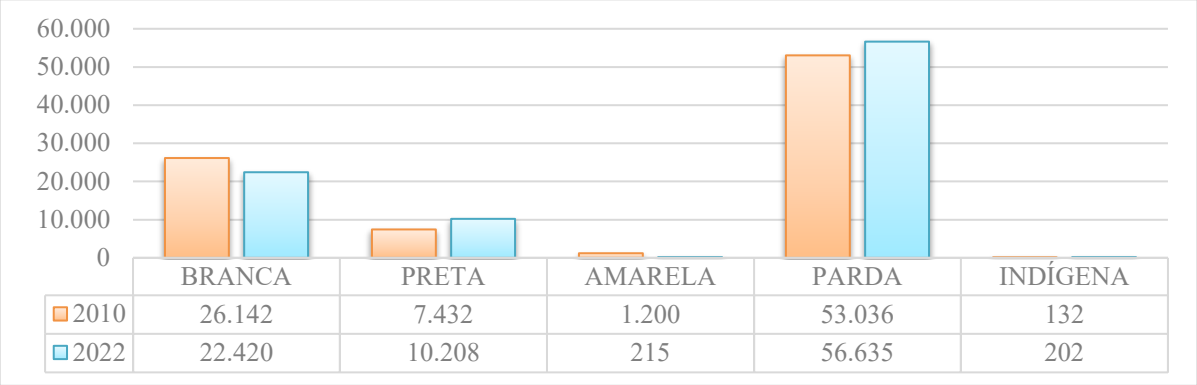
Ano	Pardos/Pretos	Brancos	Indígena	Amarelos	Sem declaração
2020	1000	683	2	32	107
2021	1683	1113	5	61	122
2022	1606	1101	0	36	80
2023	1581	976	4	39	44
2024	1.780	870	4	26	28
Total	7.650	4.743	15	194	381

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

A tabela apresenta a distribuição dos estudantes matriculados na UFMT que se autodeclaram segundo raça/cor, no período de 2020 a 2024. Observa-se que o número de estudantes pardos/pretos supera, ao longo dos anos, os demais grupos raciais, indicando a presença significativa dessa população no ensino superior. Nota-se ainda uma variação ao longo do período, com crescimento expressivo entre 2020 e 2021, seguido de oscilações nos anos subsequentes, possivelmente relacionadas a fatores como a pandemia e políticas de acesso e permanência. Destaca-se também a redução no número de estudantes sem declaração de raça/cor, o que pode indicar maior adesão à autodeclaração. Esses dados evidenciam avanços no acesso de estudantes negros à universidade, embora ainda demandem análises mais aprofundadas sobre permanência e conclusão.

O Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade (NEGRA) da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT campus Cáceres, localizado na mesorregião Centro-Sul do estado e na microrregião do Alto Pantanal, tem uma população estimada em 89.681 habitantes (IBGE, 2022), conforme gráfico abaixo

Gráfico 2: Habitantes/Cáceres



	BRANCA	PRETA	AMARELA	PARDA	INDÍGENA
2010	26.142	7.432	1.200	53.036	132
2022	22.420	10.208	215	56.635	202

Fonte: Elaborado pela autora**.**

O gráfico comparativo da população de Cáceres entre os anos de 2010 e 2022 evidencia mudanças significativas na composição racial do município. Notamos uma redução no número de pessoas que se autodeclaram brancas, o que pode indicar tanto transformações nos processos de autodeclaração racial quanto mudanças demográficas ao longo do período. Em contraste, observa-se um crescimento da população preta/parda o que pode revelar um fortalecimento da identidade racial negra. De modo geral, o gráfico demonstra um cenário de maior diversidade racial e possíveis mudanças nos modos de identificação dos habitantes de Cáceres, aspectos essenciais para compreender o contexto social em que o NEGRA está inserido.

O núcleo atua desde 2005 na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário de Cáceres. Conforme Resolução nº 005/2005 do CONEPE, esta atuação somente é possibilitada em função dos associados do NEGRA atuarem em diferentes municípios. Com associados nas cidades de Araputanga, Barra do Bugres, Cáceres, Cuiabá, Juara, Pontes e Lacerda, Sinop, Sorriso, Tangará da Serra e Vila Bela da Santíssima Trindade todas as cidades de MT (blog/NEGRA).

Conforme seu Regimento Interno o NEGRA tem como objetivo

> **Art. 4º** O NEGRA tem como objetivo geral realizar ações pedagógicas de ensino, pesquisa, extensão e cultura sobre as dimensões das relações raciais e de gênero, bem como do fenômeno educativo, paralelamente à disseminação de estudos sobre a Temática Relações Raciais e Educação, e demais temas ligados ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB (Unemat, 2007).

Ele se constitui de professores do Ensino Superior e da Educação Básica, estudantes de doutorado, mestrado, especialização, graduação e demais interessados no debate sobre relações raciais no Brasil. Ele é composto por 03 docentes, 06 discentes, pesquisadores permanentes, associados e colaboradores.

Desta forma desenvolve ações e projetos de ensino, pesquisa e extensão de combate ao racismo e à discriminação étnico-racial e de gênero. Esses projetos estão relacionados à implementação da *Lei 10.639/2003* à oferta de cursos de formação política (ativistas de movimentos sociais), acadêmica (preparação para ingresso em mestrado e doutorado), escolar (profissionais da educação básica) e básicos (estudantes de ensino médio) destacando o tema das relações raciais e de gênero.

Em 2016 a Universidade do Estado de Mato Grosso normatizou a Política de Criação e Gestão de Centros e Núcleos de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat. Sendo os Núcleos compreendidos por desenvolver atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão com uma estrutura organizacional com Conselho, Coordenador e Membros da equipe conforme Resolução nº 25/2016.

> Art. 18 Compete aos membros da equipe:
> I. atender ao cronograma de ações;
> II. participar das reuniões do Centro ou Núcleo;
> III. acatar as deliberações do Conselho;
> IV. fornecer informações para compor o relatório anual de atividades (Unemat nº 011/2021 CONEPE)

No anuário estatístico da Universidade do Estado de Mato Grosso, não foi possível encontrar a quantidade de alunos matriculados com quantitativo de raça, apresenta apenas o número de alunos matriculados.

Tabela 2 – Quantitativo dos alunos matriculados em cursos de Graduação campus Cáceres

2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
3.896	3.531	3.701	4.376	3.979	2.986	3.270	3.543	3.318

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Abaixo apresentaremos algumas resoluções, que fortaleceram e fortalecem os debates étnico-racial dentro da Universidade do Estado de Mato Grosso.

Quadro 2 - Resoluções internas da UNEMAT

Resolução nº. 200/2004	Aprova o Programa de Integração e Inclusão Étnico Racial da Universidade do Estado de Mato Grosso. O Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.
Resolução nº 107/2007	Aprova a alteração do Regimento Interno do Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Relações Raciais e Alteridade – NEGRA, vinculado à Pró-reitora de Extensão e Cultura – PROEC.
Resolução nº 108/2007	Dispõe sobre a constituição de uma Comissão Central para Avaliação e Efetivação do Programa de

	Integração e Inclusão Étnico-Racial – PIIER, bem como um estudo para implementação da Lei nº 10.639/03 nas ementas dos cursos de graduação.
Resolução nº 071/2016	Altera e institui a Política de Ações Afirmativas da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.
Resolução nº 025/2016	Normatiza a Política de Criação e Gestão dos Centros e Núcleos de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT
Resolução nº 003/2017	Altera a Resolução nº 071/2016-CONEPE que altera e institui a Política de Ações Afirmativas da Universidade do Estado de Mato Grosso.
Resolução nº 019/2017	Homologa a Resolução nº 005/2017 - Ad Referendum do CONEPE que constitui a Comissão de Acompanhamento e Avaliação do Programa de Interação e Inclusão Étnico-Racial (PIIER).
Resolução nº 005/2017 – ad referendum do conepe	Constitui a Comissão de Acompanhamento e Avaliação do Programa de Interação e Inclusão Étnico-Racial (PIIER).
Resolução nº 011/2019 – conepe	Dispõe sobre a alteração da Política de Ações Afirmativas da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.
Resolução nº 051/2019 – conepe	Altera a Resolução nº 011/2019-CONEPE que dispõe sobre a alteração da Política de Ações Afirmativas da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.
Resolução nº 046/2023 – conepe	Reestrutura a Política de Ações Afirmativas no âmbito da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A análise do quadro 2 evidencia que a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) possui um percurso normativo consistente no que se refere à institucionalização das políticas de ações afirmativas e à promoção da educação para as relações étnico-raciais. Observa-se que, desde 2004, com a criação do Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial (PIIER), a universidade vem construindo um arcabouço legal que sustenta ações voltadas à equidade racial no ensino superior.

As resoluções posteriores, especialmente as de 2007, demonstram um movimento de fortalecimento institucional dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, como o NEGRA, evidenciando o reconhecimento desses espaços como instâncias fundamentais na produção de conhecimento e na promoção de práticas educativas voltadas às relações étnico-raciais. A criação de comissões de acompanhamento e avaliação, bem como a atualização constante das políticas de ações afirmativas (2016, 2017, 2019 e 2023), indicam que a universidade não apenas instituiu essas políticas, mas também buscou mecanismos para sua manutenção, monitoramento e reestruturação ao longo do tempo.

Esse conjunto de normativas dialoga diretamente com a presente pesquisa ao demonstrar que os NEABs não atuam de forma isolada, mas estão inseridos em uma estrutura institucional que, ao menos no plano legal, reconhece a importância da educação antirracista e da

implementação da Lei nº 10.639/2003. Ao mesmo tempo, o quadro também oferece indícios importantes para a investigação ao revelar que há um esforço contínuo de institucionalização dessas políticas, o que pode estar relacionado às ações formativas desenvolvidas pelos núcleos e seus impactos na formação docente.

Entretanto, embora o quadro evidencie avanços significativos no campo normativo, ele também sugere possíveis distanciamentos entre o que está instituído legalmente e o que se efetiva na prática. A necessidade recorrente de atualização das resoluções e de criação de comissões de acompanhamento pode indicar desafios na consolidação dessas políticas no cotidiano institucional. Esse aspecto dialoga com os achados da pesquisa, que apontam que, apesar da existência de diretrizes e ações estruturadas, a implementação da educação antirracista ainda enfrenta resistências e limitações, especialmente no âmbito da educação básica.

Dessa forma, o quadro não apenas contextualiza a atuação do NEGRA dentro da UNEMAT, mas também reforça a compreensão de que os NEABs operam em um campo de disputas, no qual avanços legais coexistem com desafios institucionais, evidenciando a importância desses núcleos como espaços estratégicos para a efetivação das políticas de educação das relações étnico-raciais.

Desse modo os sujeitos da pesquisa foram constituídos pelos coordenadores dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros, egressos/participantes dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e coordenadores pedagógicos onde estes profissionais da educação atuam/atuaram.

O contato com os sujeitos deu-se através de solicitações feitas com antecedência e por visitas a própria universidade, com o propósito de elucidar os objetivos da presente investigação. A coleta de dados aconteceu entre os meses de abril e outubro de 2025. Adotou-se uma metodologia qualitativa, incluindo pesquisa bibliográfica. Como instrumento metodológico foi utilizado questionário semiestruturado para realização de entrevistas individuais, de forma presencial e online.

1.1 A construção da pesquisa e da pesquisadora

Minha história começa no dia 04 de julho de 1992, em Barra do Garças - MT. Meus pais se chamam Elias Francisco Dias, de pele negra, com o Ensino Fundamental incompleto, hoje é motorista de aplicativo e Neusa Sávia de Sousa, pele negra com o Ensino Médio já terminado depois dos 40 anos, hoje é atendente e minha madrasta que viveu comigo toda a minha infância, considero-a minha mãe também, Joselina Marques do Nascimento Pires, pele

branca e com o ensino fundamental completo, hoje é diarista. Fui morar em Cuiabá-MT com meus dois anos e vivi lá até os meus 26 anos, em 2019 passei em um Concurso Público na Prefeitura de Cáceres, cidade que vivo até os dias de hoje.

Tive uma infância entre idas e vindas de hospital, quando criança foi constatado que eu tinha um desvio na coluna cervical, lembro-me destes dias com afeição, fui encharcada de carinho e afeto por diversas pessoas, desde aquela época mesmo internada havia uma possibilidade de estar perto dos livros.

Logo retorno à escola aos meus 8 anos e me pego em uma nova realidade pois até então eu não conhecia o racismo pois eu estava dentro de um hospital, no ambiente escolar as coisas foram diferentes. Minha mãe passou a alisar meu cabelo dizendo que era mais fácil para cuidar, mais bonito e não daria trabalho, não sabia eu que ali começava o apagamento da minha identidade, foram anos em um processo doloroso, a química machucava. Até então eu via como algo normal pois eles apenas me queriam bonita.

Estudei em escolas do setor público, meu Ensino Fundamental foi marcado pela cobrança de ser muito mais que uma criança que usava gesso (pela cirurgia na coluna), eu via a necessidade de me destacar e ser útil, eu não gostava de ser vista como alguém que precisava de ajuda. E isso me afetou de maneiras gigantescas, pois a dificuldade em dizer “NÃO” me acompanha até os dias de hoje, isso me fez ser permissiva mesmo quando isso me afetava.

O ensino médio eu fiz concomitante com meu trabalho de babá, como eu estava feliz em conseguir um trabalho para poder ajudar nas despesas de casa. O que começou como babá, virou trabalhos aos finais de semana e no fim eu já cuidava dos filhos, da casa e dos patrões. Assim como Gonzales (1984, p. 230) aborda que a empregada doméstica nada mais é que a mucama permitida, seja ela nomeada empregada, prestadora de serviços ou burro de carga é aquela que carrega sua família e a dos outros. Hoje eu compreendo que eu era a babá negra, dos patrões brancos que me tratavam como “família”, mas que dormia no chão do quartinho de empregada.

Alguns anos depois, me lembro que ao entrar na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) no Campus de Cuiabá, escolhi o curso de Pedagogia, mas esta não era minha primeira opção. Eu queria muito fazer Arquitetura, naquela época o curso era integral, então como eu que precisava trabalhar poderia me dar ao luxo de fazer um curso integral? Como dizia o meu pai na época: "Arquitetura é para rico, minha filha, porque depois de formada você precisa ter dinheiro para montar seu escritório”. E assim fui deixando este sonho bem quietinho aqui dentro.

Durante a minha graduação, fui feliz na minha escolha, o que não quer dizer que foi fácil ser mulher, negra e periférica na cidade de Cuiabá. Passei por diversas situações de racismo, senti e vi a necessidade de me esforçar o dobro para provar algo, ou explicar que eu era capaz.

Na graduação só foi possível compreender que o racismo que eu passava não era culpa minha, ao participar de um Projeto de Pesquisa "Promoção da Igualdade Racial: Crianças Negras nas Salas de Superação de Dificuldades de Aprendizagem". Neste período participei da criação do Coletivo Negro Universitário do Campus de Cuiabá e desta experiência surgiu a necessidade de debates relacionados às questões raciais na universidade. Ainda durante a graduação participei do "Programa de Intercâmbio BABEL - Erasmus Mundus". O Programa era fruto de uma parceria com a Universidade do Porto em Portugal, para pessoas em vulnerabilidades socioeconômicas. Agora, imaginem eu filha de Seu Elias e Dona Neusa que até então era a primeira da família a ir para uma Universidade Pública, andaria de avião pela primeira vez e conheceria o mundo. Estudei um semestre na Universidade do Porto, cursei as disciplinas de Análise Social da Educação; Sociolinguística; Ética e Deontologia; Técnicas de Expressão e Comunicação e Psicologia e Diversidade Sociocultural.

Parecia que na minha bagagem para o outro continente eu havia levado o racismo comigo, que por diversas vezes me lembrava que a minha cor chegava antes de mim. Eram discriminações escondidas sutilmente com delicados "sorrisos", por muitas vezes eram em comentários:

— "Você tem uma beleza exótica";

— Você conhece "fulano"? — Não; — Mas ele é igual a vocês (estava com uma amiga brasileira e negra). Como se a gente andasse em "bando", como se soubéssemos onde estavam todos os negros da Europa ou para nos lembrar que "eles" não nos queriam naquele lugar.

Estar em outro país me abriu os olhos, de que o mundo era muito maior do que eu havia conhecido, e era possível alcançar muito mais. Ao retornar ao país, para concluir meu curso, algo me marcou muito, durante meu estágio me deparei com a seguinte situação: uma aluna negra do terceiro ano do Ensino Fundamental com seus 8 anos, me falou que não gostava do seu cabelo, provavelmente pelo racismo que sofria por ele ser crespo. Enquanto educadora fiz intervenções, debates, discussões e acolhimento com aquela turma. Naquele momento compreendi que o racismo continua afetando as crianças dentro da escola, assim como foi comigo e que aquilo marca a trajetória de uma vida.

Depois de formada, passei em um concurso público na cidade de Cáceres, a escola que leciono atualmente atende alunos do pré I (04 anos) ao 5º ano (10 anos). A escola está localizada

em uma região periférica da cidade, atendendo predominantemente alunos negros. No primeiro ano percebi que não debatiam sobre racismo na escola, aparentemente era como se não tivessem o direito de falar. Especulo que por diversas vezes eu fui chamada para resolver problemas relacionados as práticas racistas que envolviam os alunos, talvez pelo fato de ser a única professora negra de cabelo crespo da escola e na cabeça deles esse assunto teria que ser 'resolvido' pelos negros. No ano seguinte, ao assumir o cargo de coordenadora pedagógica propus que trabalhássemos sobre as relações étnico-raciais na formação continuada dos servidores da instituição, e isso foi feito por quatro anos seguidos, compreendendo a importância desta temática para a sensibilização das práticas pedagógicas dentro das instituições escolares.

Em 2021 tive um filho de pele negra, e com seus 3 anos e sua paixão por carros encontro a minha motivação, quero proporcionar a ele um ambiente seguro, mesmo vivendo em uma sociedade racista e com oportunidades para que supere qualquer obstáculo. Sei das dificuldades de criar um homem negro na sociedade em que vivemos, mas também sei que busco educá-lo. Hoje meu filho está na creche, e me pego pensando se ele é mais um na estatística de crianças que sofrem preconceitos no ambiente escolar, seja por crianças que reproduzem o que aprendem ou por adultos que acreditam que isso não é um problema para se resolver na escola.

Cavalleiro (2000, p.31) ressalta que é dever dos profissionais da escola possibilitarem uma educação igualitária desde os anos iniciais, pois entende que essas crianças não têm autonomia para aceitar ou negar aquilo que o professor ensina. Podendo de acordo com a autora se tornar vítimas de preconceitos feito pelos mediadores como professores. Diante destas contextualizações, partindo de uma postura reflexiva e crítica enquanto mãe/docente pretendo que a minha pesquisa seja uma possibilidade de sensibilização de práticas pedagógicas antirracistas e que alcance não somente ao meu filho.

Entrar no mestrado era algo utópico, tentei por 2 vezes e foi difícil. Ao ingressar não foi fácil conciliar todas as demandas com a criação do Bernardo com apenas seus 2 anos e 8 meses. Lembro-me que no início chorava por deixá-lo para ir estudar, contei com amigos que cuidaram dele durante várias aulas. Estar na pós-graduação é um mix de sentimentos, era como se eu estivesse engatinhando na educação, precisei reaprender a ler e me desfazer de conceitos pré-estabelecidos. Confesso que quis desistir algumas vezes. Tenho aguentado bem, pois tem dias fáceis e outros nem tanto, que chega ser exaustivo. Mas quando olho para trás eu agradeço, pois um dia orei pelo que estou vivendo.

Durante o mestrado foi fundamental saber que eu tinha uma rede de apoio em casa, uma rede de apoio no mestrado, pois havia pessoas que entendiam o que eu estava passando e muitas

vezes iam comigo para a biblioteca para que a solidão fosse menor, pois muitas vezes era somente eu, meu computador e meu fone de ouvido. O meu orientador, mesmo distante fisicamente, esteve presente pelos artigos compartilhados, pelos e-mails, sua prontidão em orientar, mas permitindo que eu vivesse e tomasse as minhas próprias decisões na minha pesquisa. Aliás, eu estava trilhando o meu próprio caminho.

1.2 Procedimentos metodológicos de uma pesquisa empírica

A escolha do tema partiu da minha atuação enquanto coordenadora pedagógica em uma escola da Rede Municipal de Educação em Cáceres. Percebi que a temática sobre relações étnico-raciais não era discutida nas formações continuadas da Instituição Escolar. Diante da importância desta discussão na formação inicial e continuada propomos investigar e analisar as contribuições dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e como isso sensibiliza, ou não, a prática pedagógica.

Para a realização desta pesquisa foi adotada a abordagem qualitativa, cujo objetivo é analisar as contribuições dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros para a implementação da *Lei 10.639/03*, considerando também que em 2008 *Lei nº 11.645/2008* "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", esta lei amplia a anterior, incluindo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena nas escolas a partir da formação docente e de suas reverberações nas práticas pedagógicas antirracistas em escolas do Mato Grosso. Segundo Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa não deve ser quantificada, pois traz um nível de realidade cheio de motivos, aspirações, significados, valores, entendendo que o ser humano como parte da realidade social é capaz de interpretar suas ações e pensar sobre a realidade vivida. Para Carspecken (2011, p. 422-423) a pesquisa qualitativa é crítica, estimulante, significativa e quando praticada abre a mente e são significativas e transformadoras na experiência de trabalho de campo.

Os critérios de elegibilidade para os sujeitos da pesquisa, foram: ser maiores de 18 (dezoito) anos e ser coordenador(a) dos NEABS; ser maiores de 18 (dezoito) anos e ser egressos/participantes do NEAB; ser maiores de 18 (dezoito) anos e ser coordenador(a) pedagógico(a) na escola em que o egresso atua/atuou, que concordem por livre adesão em participar da pesquisa, após receber os devidos esclarecimentos feitos pelo pesquisador foi feita a devida anuência através do – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para manter o sigilo da identidade dos entrevistados, utilizaremos o codinome **Baobá** que é uma árvore africana que simboliza vida, resistência, ancestralidade e sabedoria.

Quadro 3 – Legenda dos Codinomes utilizados

Baobá CN (Coordenação do Núcleo)	
Baobá CN1	NEPRE
Baobá CN2	NEGRA
Baobá D (Docente)	
Baobá D1, D2, D3	NEPRE
Baobá D4, D5, D6	NEGRA
Baobá CP (Coordenadora Pedagógica)	
Baobá CP1	Cuiabá
Baobá CP2	Cáceres

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

O questionário para as Coordenações dos Núcleos (APENDICE A) foi dividido em quatro seções: **(1) Identificação -** onde compreendemos o tempo de gestão, a missão dos NEABs, estrutura universitária e financiamento; **(2)Cursos -** que permitiu entender o as atividades ofertadas, os temas desenvolvidos e participação, **(3) Contribuição para a diversidade** - que possibilitou compreender como as ações contribuíram para a educação antirracista e quais os desafios enfrentados pelos NEABs e **(4) Intervenção pedagógica** - que possibilitou verificar se os NEABs tem percebido se ações têm sido desenvolvidas por egressos/participantes. Foram entrevistadas via questionário *Google forms* as duas coordenações atuais dos respectivos NEABs.

O questionário utilizado para as egressas/participantes (APENDICE B) foi dividido em 03 seções sendo: **(1) Identificação -** onde compreendemos a trajetória acadêmica; **(2) Participação das ações do NEAB** - que permitiu entender o tempo de participação no NEAB, cursos que participaram e como estes contribuíram com as práticas pedagógicas e **(3) Intervenção pedagógica** - que possibilitou verificar se os conhecimentos adquiridos foram efetivamente aplicados e se houve sensibilização em sua atuação pedagógica.

Foram contatados via *e-mail e WhatsApp* sessenta e oito (68) egressos/participantes destes Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, e 7 aceitaram participar desta pesquisa, sendo 03 do NEGRA e 04 do NEPRE. Todos os egressos/participantes atuam/atuaram na Educação Básica, cinco docentes optaram por responder via questionário *Google forms* e dois por entrevista presencial/online.

O questionário utilizado para Coordenação Pedagógica (APENDICE C) foi dividido em 02 seções sendo: **(1) Identificação-** que possibilitou perceber se a Coordenação conhece /participou de ações desenvolvidas pelos NEABs.*;* **(2) Impacto dos cursos -** como esses cursos chegam até a Instituição Escolar e as intervenções pedagógicas e desafios enfrentados.

Os questionários das Coordenações Pedagógicas trouxeram informações sobre as ações das docentes e de que maneira isso impacta nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e como a escola desenvolve ações antirracistas.

Desta forma procedeu-se à aplicação de questionários semiestruturados e a realização de entrevistas, que para Severino (2007, p. 125) apresenta questões orientadas e previamente combinadas, com determinada articulação. Eles permitem que a coleta de dados seja orientada evitando fugir dos objetivos propostos, mas também possibilita uma abertura para novas questões. A pesquisa empírica é bastante importante para realização do trabalho que de acordo com Severino a coleta de dados acontece em situações naturais em que ocorre os fenômenos sendo abordados no próprio ambiente (Severino, 2007, p. 123)

Para além do questionário e entrevistas foram analisadas as ações desenvolvidas pelos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros. O questionário via *Google Forms* foi tabulado no Excel e a entrevista gravada foi salva no computador e transcrita pelo site ***TurboScribe,*** foi necessário fazer ajustes e/ou correções de palavras.

Para organizar, tratar e analisar os dados obtidos foram analisados a partir da Análise do Discurso, conforme proposta por Orlandi (2005), que compreende a linguagem como prática social e histórica, atravessada por relações de poder, ideologia e pelas condições de produção em que os sujeitos estão inseridos. Nessa perspectiva, as falas dos participantes não são tomadas apenas como relatos descritivos, mas como produções discursivas que expressam modos de significar a realidade, revelando tanto os sentidos explicitados quanto aqueles que são silenciados ou naturalizados.

A análise das narrativas buscou, portanto, compreender não apenas o que os sujeitos dizem sobre a formação docente, a atuação dos NEABs e a implementação da educação das relações étnico-raciais, mas também como esses discursos são construídos, quais posições os sujeitos ocupam ao enunciar e quais efeitos de sentido são produzidos a partir dessas falas. Dessa forma, considerou-se que o discurso não é neutro, mas constituído historicamente, refletindo e, ao mesmo tempo, produzindo relações sociais.

Nesse processo, a organização analítica do material não se deu por categorização rígida, mas por aproximações temáticas e interpretativas, orientadas pelos objetivos da pesquisa e pela recorrência de sentidos nas falas. Assim, foram identificados e analisados eixos de significação que permitiram compreender as formas pelas quais os sujeitos constroem sentidos sobre as práticas pedagógicas, a formação docente e a presença da temática racial no contexto educacional.

Desse modo, a Análise do Discurso mostrou-se adequada à presente investigação, ao possibilitar uma leitura aprofundada das narrativas, considerando as condições sociais, institucionais e históricas em que são produzidas.

Conforme Orlandi (2005, p. 72) a Análise do Discurso não se restringe ao texto como um objeto isolado de interpretação, mas busca compreender os processos pelos quais o discurso se constitui e produz sentidos. Nessa perspectiva, o texto é entendido como uma unidade que só pode ser analisada a partir das condições de produção em que está inserido, sendo também o espaço onde se manifestam as relações entre linguagem, ideologia e sujeito. Assim, o foco da análise não está apenas no conteúdo expresso, mas na forma como os sentidos são construídos, considerando que o discurso é atravessado por diferentes determinações históricas e sociais.

Desse modo, o analista não toma o texto como um ponto de partida absoluto nem como um produto fechado, mas como parte de um processo discursivo mais amplo, no qual os sentidos são produzidos e transformados. A análise, portanto, ultrapassa o nível da interpretação imediata, buscando compreender os mecanismos que estruturam o discurso e os efeitos de sentido que dele emergem. Nesse processo, os textos analisados deixam de ser apenas exemplos isolados e passam a ser compreendidos como manifestações de formações discursivas mais amplas, permanecendo abertos a novas interpretações e leituras.

Tal abordagem permitiu compreender as tensões, avanços e limites presentes na implementação da educação das relações étnico-raciais, evidenciando que os sentidos atribuídos pelos sujeitos estão diretamente relacionados às suas experiências, trajetórias e contextos de atuação.

As entrevistas foram realizadas no mês de abril a outubro no ano de 2026. Foram realizadas virtualmente e/ou presencial em Cáceres.

1.3 Balanço de Produção: “Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros” e a “Lei 10.639/03”

Como parte da investigação sobre os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e a Lei 10.639/2003, realizamos o balanço de produção das dissertações e teses sobre os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros. Fazer esta análise foi fundamental para compreendermos o lugar desta pesquisa dentro das discussões acadêmicas sobre relações étnico-raciais, seus avanços e os desafios.

Para Milhomem (2012, p. 20) esse procedimento se chama balanço de produção e visa possibilitar que o pesquisador conheça o que vem sendo discutido e/ou desenvolvido sobre o assunto, possibilitando perceber se é uma temática inédita ou já foi abordada por outras

pesquisas. No entanto para Romanowski e Ens (2006, p. 39) esta metodologia é denominada de "Estado da Arte" pois através dela é possível identificar alguns aportes na construção de uma teoria e/ou prática pedagógica, sendo possível apontar as restrições ou lacunas de uma determinada temática e reconhecendo as contribuições de pesquisas em uma determinada área temática.

Realizamos um mapeamento acerca das produções de teses e dissertações do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre os anos de 2015-2024. Por meio de consultas *online* na base de dados da CAPES, com refinamento dos resultados na Grande Área de Educação/Ciências Humanas; área de conhecimento/Educação, a pesquisa focou nos trabalhos relevantes para o estudo, utilizando descritores abrangendo o período supracitado.

A pesquisa foi feita com 2 descritores sendo eles "Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros" e a "Lei 10.639/03", para selecionar os trabalhos com melhor relevância colocamos 2 critérios "Processo de implementação da Lei 10.639/2003" e "Educação para as relações étnico-raciais".

Tabela 3 - Produções gerais encontradas na Base de dados da Capes (2015-2024)

Descritor: Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros AND Lei 10.639

Ano	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	Total
Total de resumos	00	00	01	00	02	00	01	00	04	00	08

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A despeito da Lei 10.639/2003 ter completado mais de duas décadas de vigência, observamos que essa tabela evidencia a quantidade reduzida de trabalhos acadêmicos que articulam "Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e a Lei 10.639/2003" no banco de dados da CAPES e que o número de pesquisas acadêmicas identificadas e considerando que a referida lei tem mais de duas décadas e que os núcleos se consolidaram como importantes instâncias institucionais de promoção da educação antirracista, a quantidade de produção revela estar muito baixa.

Entre 2015 e 2024 apenas 08 trabalhos encontrados: um em 2017, dois em 2019, um em 2021 e quatro em 2023. Esse intervalo temporal, marcado por longos períodos de silêncios investigativos, revelando um descompasso entre a importância da temática e sua efetiva consolidação como objeto de estudo nas Instituições de estudos. Apesar da centralidade dessa legislação no campo educacional, a relação com os núcleos demorou a se consolidar como objeto de investigação.

Apresentaremos um quadro com os trabalhos obtidos através das análises dos critérios acima mencionados.

Quadro 4 – Produções/Base de dados da CAPES

Autor	Orientador (a)	Ano	Título	Programa	Area de concentração
Marta Mariano Alves	Celia Elizabete Caregnato	2017	A instituição de educação superior como agente de política de promoção da igualdade racial: Estudo de caso no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros Indígenas e Africanos (NEAB) ou correlato da UFRGS'.	Mestrado em Educação - Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul	Educação
Priscila da Silva Oliveira	Antônio Carlos Caruso Ronca	2019	Significações constituídas por professoras e alunos do ensino fundamental sobre o racismo na escola'.	Mestrado em educação - pontifícia universidade católica de São Paulo	Psicologia da Educação
Heloiza Helena Da Costa	Rodrigo Ednilson De Jesus	2019	Relações étnico raciais e educação: em pauta a formação de professores(as)	Mestrado em educação - universidade federal de minas gerais	Educação
Marcelo Felicio Martins Pinto	Juliana Cesário Hamdan	2021	A descolonização da historiografia da educação e a coleção história geral da África (UNESCO).	Mestrado em educação - universidade federal de ouro preto	Educação
Liliana Grecco Pereira	Amauri Mendes Pereira	2023	Educação para as relações étnico-raciais em domingos martin es: o saber histórico escolar na perspectiva anti-hegemônica.	Mestrado em educação universidade federal rural do rio de janeiro,	Educação, contextos contemporâneos e demandas populares
Nilton Xavier Bezerra	Ilane Ferreira Cavalcante	2023	O neabi ifrn: amefricanidade e práticas pedagógicas quilombistas para uma formação humana integral na educação profissional e tecnológica'.	Doutorado em educação profissional Instituto Federal De Educação Ciência E Tecnologia Do Rio Grande Do Norte	Educação profissional
Maycon David De Souza Pereira	Christian Muleka Mwewa	2023	O movimento negro educador e a formação continuada de professoras/es da educação básica no estado do acre: multiplicados somos mais fortes'.	Pós-graduação em educação	Educação
Rose Cristiani Franco	Jose Licínio Backes	2023	Temática étnico-racial no ensino fundamental: percepção dos professores sobre as	Doutorado em educação universidade católica	Educação

Seco Liston			práticas pedagógicas antirracistas'	dom bosco, campo grande	

Fonte: Elaborado pela autora

A pesquisa de Alves (2017) realizada no Núcleo de estudos afro-brasileiros, indígenas e africanos (NEAB) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, teve como objetivo analisar as atribuições dos NEABS enquanto instância político-institucional de promoção da igualdade racial para o povo afro-brasileiro, em resposta à Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. É uma dissertação que mostra os avanços em relação ao debate étnico-racial, através da extensão universitária e que o NEAB possibilita novas propostas na área de ensino e pesquisa. No entanto, foi também identificado obstáculos institucionais relacionados ao racismo estrutural na universidade e que ainda há vários obstáculos que precisam ser superados para a implementação das atribuições do NEAB.

Oliveira (2019) analisa as percepções de professores e alunos sobre o racismo em uma determinada escola municipal de São Paulo. A pesquisa revelou que o racismo se manifesta no dia a dia escolar de maneira explícita através de xingamentos e brincadeiras, mas também de maneira velada e naturalizada como *bullying*. A autora destaca a necessidade de ações pedagógicas para a promoção da igualdade racial e reflexão sobre o tratamento das vítimas de racismo. Sugerindo assim um compromisso mais profundo dos educadores para enfrentar as práticas discriminatórias dentro do ambiente escolar.

O estudo de Costa (2019) aborda o Curso de Especialização Uniafro, oferecido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) da UFOP, com o objetivo de refletir sobre a formação continuada de professores da Educação Básica para a educação das relações étnico-raciais. Ela apresenta o campo da formação de professores com a articulação do campo com o multiculturalismo e as relações raciais. Mostra como os movimentos negros com suas interfaces e tensionamentos por uma educação emancipatória resultou na lei 10.639/2003 e procurou elucidar o debate sobre a educação para as relações étnico-raciais acerca de como precisamos avançar. Destaca a importância dos NEABIS e dos movimentos sociais na formação dos professores e o retrocesso dos investimentos financeiros na formação de professores.

Pinto (2021) investiga a Coleção “História Geral da África” da UNESCO, ele destaca como ela contribui a descolonização da historiografia educacional sobre as sociedades africanas e afro-brasileiras. A pesquisa propõe que a coleção seja uma referência para o ensino de história, pois contribui para a descolonização dos currículos juntamente com a Lei 10.639/2003, proporcionando assim uma desconstrução de estigmas eurocêntricos e racistas. O autor reforça

que ao adotar esta perspectiva, as práticas antirracistas na educação e o combate às desigualdades raciais serão fortalecidas.

Pereira (2023) investigou como os professores de História da cidade Domingos Martins (ES) abordam sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana de acordo com a Lei 10.639/2003, pois esta região apresenta uma narrativa focada na colonização europeia. A presente pesquisa analisou os documentos curriculares locais e a percepção dos educadores, questionando a invisibilidade da população negra no currículo. É proposto uma reflexão sobre os desafios enfrentados pelos educadores ao integrar as temáticas raciais e afro-brasileiras nos projetos e currículo da cidade e sobre a historiografia regional.

Bezerra (2023) examina o impacto de práticas pedagógicas desenvolvidas pelo Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do IFRN no fortalecimento da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) e formação integral. Foi observado pelo autor que o NEABI tem contribuído para a formação com base nas referências da cultura afro-brasileiras, ficando nítido a importância da formação antirracista nas instituições de ensino. Segundo o autor, nas instituições escolares há uma resistência e por vezes falta de familiaridade com a temática, limitando assim a implementação de práticas pedagógicas antirracistas de maneira contínua e estruturada.

Liston (2023) investigou como os professores negros percebem as práticas pedagógicas antirracistas na Rede Municipal de Ensino de Dourados (MS). Analisou a inclusão da temática nos currículos escolares e a formação docente, destacou os desafios enfrentados pelos educadores principalmente por não haver comprometimento por parte dos professores brancos. Como resultado destacou que a falta de formação inicial e continuada e a resistência faz com que o racismo ainda se perpetue nas escolas apesar do empenho de alguns docentes em combatê-lo por meio de práticas pedagógicas inclusivas.

Pereira (2023) analisou as ações do Movimento Negro Educador no Acre, com foco na formação de professores. O autor destacou as contribuições das formações que foram promovidas pela UFAC alinhadas à Lei 10.639/2003 através de cursos de especialização e aperfeiçoamento. O autor mostra a importância destes cursos para o enfrentamento do racismo estruturado e como isto impacta na formação de educadores e no currículo escolar.

A escassez de produções científicas nesse campo aponta, de um lado, para a persistência de uma lógica estrutural que historicamente marginalizam epistemologias negras. Apesar da lei ter instituído a obrigatoriamente do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, sua implementação não se converteu automaticamente em prioridade investigativa. A sua presença

normativa não veio acompanhada de investimentos consistentes em formação docente, políticas de incentivos à pesquisa ou fortalecimento institucional dos núcleos que atuam na temática.

Dessa forma, esta seção delineou o percurso que sustentou a construção do tema, descreveu o l*ócus* e os sujeitos envolvidos na investigação e apresentou o balanço de produção que contextualiza a presença da temática no campo acadêmico. Esses elementos oferecem uma base sólida para avançarmos.

A pesquisa está dividida em cinco seções, a primeira compreende a introdução que aborda os aspectos gerais, apresenta a motivação para pesquisa mostrando os caminhos percorridos até a elaboração do tema, o *lócus* e os sujeitos da pesquisa, assim como o percurso metodológico, ainda nesta introdução serão apresentados os resultados do balanço de produção do conhecimento sobre Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e a Lei 10.639/2003.

A segunda seção intitulada "Políticas educacionais no Brasil" contextualiza as políticas educacionais eugenistas à educação antirracista, trazendo contextualização histórica do racismo, e suas influencias na educação; implementação destas ideias nas políticas educacionais que influenciaram o currículo; impacto socioeducacional das práticas eugenistas como a exclusão e discriminação; o movimento negro e sua influência em reformas educacionais na construção de novas legislações e estratégias pedagógicas; a Lei 10.639/2003. Nesta seção também são apresentados conceitos e debates importantes sobre a eugenia à ideologia do branqueamento. Apresentamos o papel do Núcleos na formação docente, estruturação dos NEABs dentro das universidades e como funcionam os departamentos, os cursos, as atividades (gerais); a implementação da Lei 10.639/2003 e seu impacto nas universidades. Para subsidiar esta pesquisa recorremos a autores como Carlos Moore (2007), Rafael Osório (2008), Mário Theodoro (2008), Luciana Jaccoud (2008), Ynâe Santos (2022).

Na terceira seção intitulada "Os NEABs e as instituições de ensino superior no Mato Grosso", apresentamos o papel do Núcleos na formação docente, estruturação dos NEABs dentro das universidades e como funcionam os departamentos, os cursos, as atividades (gerais); a implementação da Lei 10.639/2003 e seu impacto nas universidades; o impacto e influência do movimento negro na criação dos NEABs e de políticas educacionais, descrevemos as ações promovidas pelos NEABS; desafios enfrentados para implementar as políticas educacionais voltadas para a educação étnico-racial, dificuldades encontradas para executar as formações; recursos e apoio institucional e infraestrutura. Para contribuir temos os autores Amilcar Pereira (2012, 2016), Nilma Gomes (2011, 2017), Brasil (1996, 2003, 2009), Ana Maciel (2014), Eliane Cavalleiro (2005).

Na próxima seção intitulada “Contribuições dos NEABs de Mato Grosso: Formação, identidade e prática pedagógica” abordaremos sobre o racismo institucional na trajetória formativa e profissional, as contribuições dos núcleos na prática pedagógica e os desafios institucionais.

A quinta seção apresenta as “Contribuições dos NEABs de Mato Grosso: percepções das instituições escolares” apresentaremos a articulação escola-universidade, os impactos formativos dos NEABs e os desafios institucionais na consolidação das práticas.

Na sequência, avançamos para a seção dedicada às Políticas Educacionais no Brasil, em que revisitamos historicamente práticas e políticas de caráter eugenistas e suas repercussões na constituição dos currículos escolares. Também discutimos o papel fundamental do Movimento Negro nas reformas que culminaram na criação da Lei 10.639/2003. A seção permitirá a compreensão dos marcos históricos, tensões e disputas que moldaram o cenário educacional brasileiro.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Essa seção tem como objetivo discutir os fundamentos históricos, políticos e educacionais que sustentam a construção das políticas de enfrentamento ao racismo no Brasil, com ênfase no campo educacional. Partimos da compreensão de que o racismo não é um fenômeno recente ou esporádico, mas uma estrutura legitimada pela hierarquia, atravessando diferentes períodos históricos.

O capítulo foi organizado duas subseções: a primeira busca analisar o percurso das políticas educacionais, evidenciando a transição de concepções eugenistas e racializadas para a construção de uma educação antirracista; a segunda apresenta o papel central do Movimento Negro na luta por políticas públicas educacionais, destacando suas contribuições para as diretrizes curriculares. Buscamos evidenciar como as conquistas legais e institucionais na educação são resultados de disputas históricas e fundamentais para compreender o surgimento e atuação dos NEABs como espaços estratégicos para o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais.

2.1 Políticas educacionais: da eugenia à educação antirracista

Os eugenistas promoviam assim políticas sociais sobre hereditariedade e aperfeiçoamento da população brasileira, estes argumentam que as “deficiências genéticas” poderiam ser superadas com uma geração, com base nisso uma política de imigração do Brasil

foi fortemente sustentada, buscando assim “melhorar a qualidade” da população de modo que a população negra fosse diluída. Como isso não ocorreu nos anos de 1920 havia uma preocupação com a miscigenação e futuro do país, surgindo assim uma nova geração de eugenistas com credibilidade científica, a eugenia havia se tornado uma política de estado, política essa que buscou erradicar a população negra.

De acordo com Santos (2009, p. 39-40), as teorias racistas pós-abolição surgiram fortemente e de maneira estruturada apontando uma política de branqueamento, baseando-se na homogeneização étnico-cultural e racial. O racismo brasileiro tem como principais elementos a teoria do branqueamento e o mito da democracia racial, sendo a solução possível branquear a população. Tal feito se daria através da miscigenação, tal prática se fundamentava com a suposição de superioridade branca e que o seu fenótipo branco construiria o perfil racial do país.

No século XX a mistura racial foi um ponto central na identidade nacional do Brasil, principalmente pela obra de Gilberto Freyre “Casa Grande e Senzala” que trouxe outro significado para a miscigenação, tornando-se a identidade do Brasil, uma característica positiva. Influenciado por Franz Boas que dizia que as diferenças raciais não eram biológicas e sim culturais e sociais, era sustentado que no Brasil não havia racismo. Freyre transformou a miscigenação no nacionalismo brasileiro (Telles, 2012, p. 26-27). Para Santos (2022, p. 168-169), Gilberto Freyre não somente admitiu a miscigenação como tornou ela a própria Brasilidade. Com isso ele reforçou as hierarquias, tudo dentro da “normalidade” desde que todos permaneçam em seus lugares. De acordo com a autora, temos aqui tudo para o mito da democracia racial defendida por Freyre, ou seja, a defesa de que não existia racismo no país já que com a miscigenação racial, todas as raças contribuiriam para a formação do país, negando todo o passado violento.

Quanto ao mito da democracia racial vinha da ideia de que a escravidão do Brasil teria sido mais humana e isto foi tão bem impregnado que sugeriu que no Brasil temos uma sociedade sem preconceitos e discriminação racial, permitindo assim que seja visto com naturalidade as desigualdades étnico-raciais como isso, entre outros processos, contribuiu para a negação da existência de preconceito e discriminação racial, conforme explica Santos (2009 p. 41-43)

Osório (2008), traz um balanço das teorias apresentadas pelos principais pensadores que fundamentaram essas ondas teóricas Osório (2008) apresenta um balanço das principais correntes teóricas que buscaram interpretar as relações raciais no Brasil. Nesse percurso, identifica-se uma primeira “onda” interpretativa marcada pela negação da existência do racismo, sustentada pela ideia de que a presença de pessoas mestiças (“mulatos”) em posições

de prestígio nas elites seria indicativa de uma suposta harmonia racial e ausência de discriminação no país.

> A presença, ainda que pequena, de negros e mestiços em posições sociais de destaque era tida como evidência tanto da permeabilidade quanto da ausência de preconceito. Todavia, a despeito de insistirem na falta de importância da raça como critério para a definição da posição social, de forma geral, os representantes da primeira onda teórica compartilhavam a preocupação de que o preconceito e a discriminação emergissem como ferramenta de garantia dos privilégios da elite branca quando essa se visse ameaçada por uma competição efetiva por parte dos negros e dos mestiços (Osório, 2008, p. 69)

Para Osório (2008, p. 88), a segunda onda foi mais branda, já se acreditavam em racismo, mas que aconteceu somente durante o regime escravista, já se reconhecia que a ideia de modernização seria mais lenta, mas que o racismo existia como um legado, neste momento o preconceito de cor permeava a formação das classes, retardando a integração dos negros. Já na terceira onda a desigualdade racial persistiu, pois, mesmo passados quase um século de modernização pós abolição a desigualdade não apresentava sinal de que iria acabar (Osório, 2008, p. 88).

> A discriminação racial funciona para os brancos como calçados que usam para correr contra negros descalços. Torna a corrida tranquila para os primeiros e extenuante para os últimos. Para que a equalização racial ocorra no Brasil, em um horizonte de tempo aceitável, é preciso, primeiro, tirar os calçados dos brancos. Depois, deixá-los correrem descalços por algum tempo e calçar os negros para que os alcancem. No Brasil, faltam ainda políticas mais eficientes de combate à desigualdade racial, baseadas em evidências, que aproveitem os conhecimentos existentes sobre a reprodução da desigualdade racial, dotadas de orçamento adequado e com ampla cobertura. Essas políticas são os calçados que os negros brasileiros merecem receber (Osório, 2008, p. 91)

Diante desse percurso teórico apresentado por Osório (2008), é possível compreender que as interpretações sobre o racismo no Brasil foram sendo tensionadas ao longo do tempo, passando da negação à sua compreensão enquanto elemento estruturante das desigualdades sociais. A metáfora apresentada pelo autor explicita de forma contundente que as desigualdades raciais não são fruto apenas de diferenças individuais, mas de condições historicamente desiguais de partida, que favorecem determinados grupos em detrimento de outros. Nesse sentido, torna-se evidente que o racismo opera como um mecanismo que distribui privilégios e desvantagens de forma desigual, produzindo benefícios para uns e custos para outros. Ainda que, ao longo do processo histórico, a população negra tenha conquistado avanços significativos, especialmente a partir da luta do Movimento Negro por políticas públicas, tais conquistas não foram suficientes para romper com a lógica estrutural das desigualdades raciais. Assim, a consolidação de uma sociedade mais equitativa exige não apenas o reconhecimento

dessas desigualdades, mas a implementação de políticas efetivas, contínuas e comprometidas com a justiça social e racial.

2.2 Movimento Negro na luta por políticas públicas educacionais

Foi no final dos anos de 1970 por uma junção de fatores de discriminação racial ocorridos durante a ditadura, o Movimento Negro se uniu e fundou uma organização, mas somente nos anos 1980 que este movimento passou a se configurar e com destaque importante na educação. Conforme Gomes (2017, p. 32-35), foi no final dos anos 1990, com a releitura e ressignificação emancipatória construída pelo Movimento Negro, que excederam os interesses sobre a temática, mas foi a partir dos anos 2000 que se deu o ápice da trajetória do Movimento Negro, que culminou em um momento de junção de várias reivindicações desse movimento ao longo dos anos.

Na década de 1980 com o centenário da abolição, centenas de manifestações foram realizadas pelo movimento negro em todo Brasil, neste período com as mobilizações e as articulações políticas foram construídas em diversos âmbitos, sendo possível a conquista de um lugar político e social para o movimento negro principalmente no âmbito educacional. De acordo Abreu e Mattos (2008, p. 6):

> Desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história. Isso não aconteceu por acaso. É na verdade um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e antirracistas no processo político brasileiro, e no campo educacional em especial.

O movimento negro teve grande contribuição na elaboração de Políticas Públicas para a população negra e ainda há necessidade que seja ampliado o debate reafirmando a importância desta temática em diversos campos da sociedade. São notórios os avanços e as conquistas do movimento negro, como a própria criação da *Lei nº 10.639/2003*, são evidentes, assim como são evidentes muitos desafios para que a implementação dela seja de fato realizada nas escolas brasileiras. Outro desafio é a academia, seja na formação inicial ou na formação continuada de docentes, pois se faz necessário que as relações étnico-raciais sejam conhecidas e que pesquisas acadêmicas sobre a temática sejam desenvolvidas

A *Lei 10.639/2003*, para Pereira (2017, p. 23) problematiza o eurocentrismo nos currículos brasileiros, mas leva que seja construída uma educação intercultural que contribua

para a democratização da educação. E para analisar a referida lei é necessário compreender que não podemos apenas analisar as lutas no período contemporâneo e sim entender que houve todo um processo histórico importantíssimo até as atuais conquistas.

> A relação com a questão da educação e, mais especificamente, com a história ensinada nas escolas como parte da luta do movimento negro pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil é evidente em muitos momentos e em diferentes lugares. A luta nas escolas, como estratégia privilegiada para atingir esse objetivo, foi frequente em grande parte do território nacional, principalmente a partir da década de 1980. Bem antes, a Frente Negra Brasileira (FNB), criada em São Paulo em 1931, e o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado na mesma cidade em 1944, duas das mais importantes organizações do movimento negro na primeira metade do século XX, já tinham escolas em suas dependências para alfabetizar e instruir pessoas negras (Pereira, 2017, p. 25).

Para a execução da *Lei 10.639/03* foi proposto pelo Conselho Nacional de Educação as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileiras* sendo regulamentada pelo parecer CNE/CP 02/2004. Foi após essas vitórias que a educação passou a ter um documento legal que orientasse a prática pedagógica.

> O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004, p. 10).

Em 2009, foi feito o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, que tem como objetivo:

> Colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária (Brasil, 2009, p. 22).

Posteriormente, o Estatuto da Igualdade Racial sobreveio para dar amparo à pluralidade, bem como o respeito às diferentes etnias, quando em seu art. 1º garante à população negra a efetivação da igualdade de oportunidade, seus direitos étnicos e o combate às intolerâncias

étnicas (Brasil, 2010). Assim, apresentamos de forma resumida alguns marcos legais do desenvolvimento histórico de políticas públicas sociais e educacionais.

Quadro 5 - Leis/Decretos/Portarias

Leis/Decretos/Portarias	Síntese do documento
Constituição de 1988	Racismo como crime inafiançável e imprescindível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei (Art. 5°, inciso XLII).
Decreto Federal, s/n° de 20 de novembro de 1995 alterado pelo Decreto Federal s/n° de 13 de junho de 1996	Institui o Grupo de Trabalho Interministerial, com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da população negra.
LDB 9394/96	O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia (§ 4º, art. 26)
Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001)	Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética [...], pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais. Incluir, nos currículos e programas dos cursos de formação de profissionais da educação, temas específicos da história, da cultura, dos conhecimentos, das manifestações artísticas e religiosas do segmento afro-brasileiro, das sociedades indígenas e dos trabalhadores rurais e sua contribuição na sociedade brasileira.
Decreto Presidencial n° 4228/2002	Programa Nacional de Ações Afirmativas
Medida Provisória n° 63. Convertida em Lei nº 10.558 de 13 de novembro de 2002	Programa Diversidade na Universidade
Lei 10.639/03	Obrigatório o ensino da História e Cultura Afro- Brasileira nos estabelecimentos educacionais.
Resolução CNE/CP º 1/2004	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africana (DCNERER)
Lei nº 12.288. 2010	Estatuto da Igualdade Racial
Lei 12.711/2012	Lei de Cota do Ensino Superior
	Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

Fonte: Elaborada pela autora.

A análise do Quadro 5 evidencia que a construção das políticas públicas voltadas à

educação das relações étnico-raciais no Brasil não ocorreu de forma isolada, mas é resultado de um processo histórico e normativo que articula diferentes dispositivos legais. Desde a Constituição Federal de 1988, que reconhece o racismo como crime inafiançável, até a consolidação de marcos específicos como a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), observa-se a constituição de um arcabouço legal que fundamenta a promoção da equidade racial no campo educacional.

Neste sentido, Jaccoud (2008, p.133), ao discutir políticas públicas voltadas à população negra, afirmava que:

> O desenvolvimento ainda limitado desse campo de políticas exige a ampliação do debate, a reafirmação da sua relevância estratégica e a necessidade de uma coordenação mais efetiva com vistas à integração e ampliação dos programas e políticas, assim como a seu monitoramento e avaliação. As iniciativas têm sido muitas vezes marcadas por falta de continuidade, de recursos ou de abrangência, ao mesmo tempo em que se ressentem de uma estratégia comum em que os diversos campos de intervenção pública possam afirmar sua complementaridade, fixada em diretrizes, metas e objetivos debatidos e pactuados.

Entretanto, como aponta Jaccoud (2008, p. 133), a existência desses dispositivos legais não garante, por si só, a efetividade das políticas públicas. Segundo a autora, o campo das políticas voltadas à população negra ainda enfrenta desafios relacionados à descontinuidade, à limitação de recursos e à ausência de articulação entre as diferentes ações implementadas. Nesse sentido, embora o quadro normativo apresente avanços significativos, ele também evidencia a necessidade de estratégias mais integradas e contínuas para a efetivação dessas políticas.

Por anos foi necessário estabelecer políticas específicas principalmente no campo da educação para as relações étnico-raciais, sendo preciso reconhecer a importância das políticas educacionais como um instrumento de melhorias. Isso porque, em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural e institucional, as políticas universais mostram-se insuficientes para garantir equidade.

Conforme Theodoro (2008, p. 137) para dar respostas mais eficientes a desigualdades raciais as políticas públicas específicas são mais eficazes, constituindo-se como condição indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e para a reparação das desigualdades historicamente produzidas.

É nesse contexto que se torna possível compreender o papel das políticas educacionais como instrumentos de transformação social. Para Nilma Lino Gomes (2011), a educação das relações étnico-raciais não se limita à inserção de conteúdos nos currículos, mas implica uma mudança nas práticas pedagógicas, nas formas de produção do conhecimento e nas relações

estabelecidas no espaço escolar. Assim, as diretrizes e legislações apresentadas no quadro não apenas orientam ações, mas também tensionam a escola a se constituir como um espaço de enfrentamento ao racismo.

Nessa direção, a consolidação dessas políticas está diretamente relacionada à atuação do Movimento Negro, compreendido como um agente coletivo, político e educador. O Movimento Negro Educador de acordo com Gomes (2011, p. 135) é visto como um movimento social coletivo e político que foi fundamental para o surgimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros após a necessidade de promoção das culturas afro-brasileira e foi visto como uma forma de possibilitar a pesquisa, estudo sobre raça, racismo, discriminação e é nestes núcleos que o movimento negro se faz presente dentro da academia. É nesse movimento que emergem também os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, como espaços institucionais que materializam, no interior das universidades, as demandas históricas por reconhecimento, produção de conhecimento e transformação social.

Para Gomes (2011, p.1), essas ações importantes que possibilitam a criação das políticas, constituem-se como um indutor de políticas educacionais para afirmar a diversidade cultural e consolidam a educação das relações étnico-raciais nas escolas, todos estes documentos não deixam dúvidas que as instituições escolares devem constituir-se como espaços de combate ao racismo.

Dessa forma, os documentos apresentados no Quadro 5 não apenas normatizam a educação das relações étnico-raciais, mas expressam um processo de luta e conquista que busca transformar as instituições educacionais em espaços comprometidos com a equidade e como aponta Ghiggi (2017, p.19), cabe à escola questionar as relações sociais marcadas pela exclusão e pelo preconceito, assumindo um papel ativo no enfrentamento das desigualdades raciais.

Sendo assim, na próxima seção, apresentamos o papel dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros na educação das relações étnico-raciais, compreendendo-os como desdobramentos dessas políticas e como espaços estratégicos na formação de professores e na promoção de práticas pedagógicas antirracistas.

3 OS NEABS E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO MATO GROSSO

Esta seção tem como objetivo analisar a constituição, relevância e a atuação dos NEABs no âmbito das Instituições de Ensino Superior, com ênfase no estado de Mato Grosso, articulamos as legislações da educação das relações étnico-raciais às práticas institucionais desenvolvidas por esses núcleos. Primeiro analisamos o percurso que vai da Lei nº 10.639/2003

e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais até a consolidação dos NEABs, evidenciamos a presença de NEABs em diferentes regiões do País e no estado de Mato Grosso. Aprofundamos na análise dos núcleos NEPRE (UFMT/Cuiabá) e NEGRA (UNEMAT/Cáceres), consideramos os contextos constitucionais e territoriais, as ações e contribuições na efetivação da educação antirracista. Finalizamos essa seção com as narrativas das coordenações, onde apresentamos os impactos, limites e os desafios enfrentados por esses núcleos, o que evidencia o papel político-pedagógico no enfrentamento do racismo estrutural e institucional no ensino superior e na educação básica.

3.1 Da lei 10.639/2003 à atuação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros

A *Lei 10.639/2003* modificou a *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996* tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira (Brasil, 2003). Esta alteração do Art. 26 veio a partir de lutas do movimento negro, no mesmo ano foi criado a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade (SEPPIR) e em 2004 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) sendo ações importantes do Movimento Negro.

Como já dito anteriormente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o parecer CNE/CP nº 03/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africana (DCNERER), as Diretrizes buscam conduzir, orientar na formulação de projetos que valorizam a cultura afro-brasileira e africana (Brasil, 2004, p. 09).

Partindo disso, Vieira e Medeiros (2017, p. 35), compreendem que para que as injustiças simbólicas sejam minimizadas é necessário que haja políticas de reconhecimento da população negra são essas políticas que fazem com que a temática seja inserida nos espaços públicos de toda sociedade, em todos os níveis educacionais e indispensável para a construção de uma sociedade que oportunize igualdade e valorize as diferenças.

Mas para definir melhor o que é um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SINAPIR em seu edital n° 03/2017 apresenta que:

> Os Núcleos de Estudos Afrobrasileiros, NEABs, são estruturas inseridas no ambiente acadêmico, dedicadas à pesquisa, à proposição e à avaliação de projetos e programas governamentais voltados à discussão das relações raciais e étnicas. Esses núcleos têm como objetivo apoiar, organizar, realizar reuniões científicas que discutam pesquisas, prioritariamente voltados à população negra, elucidando, assim, a história e a cultura dos negros brasileiros, bem como do continente africano e desenvolvendo atividades

> para preservar as africanicidades brasileiras e para educar relações étnico raciais (Brasil, 2017, p. 03).

Sendo suas funções:

> • Desenvolver ações voltadas para avaliação e acompanhamento da implementação do Parecer CNEC/CP 003/2004 e da Resolução CNE 001/2004 que tratam das Diretrizes Curriculares para a Educação e Relações Étnico raciais e Ensino de História da África e da Cultura Afrobrasileira, através de atividades de pesquisa, ensino e extensão, de caráter interinstitucional e multidisciplinar;
> • Incentivar o fortalecimento e/ou criação de núcleos, laboratórios e programas de pesquisa especializados nos estudos de temas alusivos aos aspectos socioeducacionais e culturais das populações afro-brasileiras e indígenas;
> • Subsidiar a elaboração, acompanhamento e avaliação das diferentes agências públicas e sistema de ensino com vistas à implementação de políticas públicas de diversidade cultural, em especial, voltadas para populações afro-brasileiras e indígenas;
> • Estimular, no âmbito das instituições, a reflexão acerca das desigualdades étnico raciais e das políticas de promoção de igualdade (Brasil, 2017, p. 03)

É possível verificar que o edital 03/2017 está em consonância com a *Lei 10.639/2003 e as* Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, impulsionada pelas diretrizes a (re)educação para as relações étnico-raciais impactou nos currículos, ocasionou a demanda pela organização e implementação de curso de formação de professores na temática, contaram com a articulação de movimentos sociais, ativistas e intelectuais negros, grupos e núcleos de pesquisas voltados à temática. Dessa forma, desenhou pelo país diversas iniciativas voltadas à formação de professores da educação básica (Sousa; Vieira, 2025, p.06).

Conforme Farias (2022 p, 31.) foi extremamente importante a participação de intelectuais negros na formação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, formação essa que vem acompanhada de persistência e resistência, pois além de trazer reflexões sobre a educação antirracista em pesquisas, possibilitou que houvesse negros contando, produzindo e expondo seus conhecimentos sobre sua própria história.

Nas instituições de Ensino Superior é que os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros têm é uma grande potência por se constituírem espaços de formações pois:

> [...] o sistema educacional no Brasil reproduz com frequência práticas discriminatórias e racializadas racistas. Existe um círculo vicioso que combina pobreza, fracasso escolar e marginalização social. A soma destas práticas impede o desenvolvimento dos direitos humanos, o exercício pleno da cidadania e a possibilidade de participação social, econômica, cultural e política desse segmento populacional, majoritariamente, excluído. Além disso, é inadiável a construção de um projeto pedagógico baseado nos princípios da diversidade, equidade e justiça social. São necessárias políticas educacionais que promovam o respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito (Barreto, 2016, p. 53).

Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros representam ações de ensino, pesquisa e extensão conforme Art. 3º, § 4º da Resolução 01/2004 do Conselho Nacional de Educação diz "Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases temáticas para a educação brasileira". Para Siss, Barreto e Oliveira (2013), a formação de Núcleos teve origens com professores negros oriundos do Movimento Negro que ao adentrar as universidades do país formaram grupos, núcleos e centro de pesquisas sobre relações raciais no Brasil. Assim, estes:

> Surgiram numa conjuntura história favorável à democratização do Estado brasileiro, num momento em que as lutas e reivindicações do Movimento Negro nacional pautavam a necessidade do aprofundamento do debate sobre as questões raciais e a importância de ampliação dos espaços político-institucionais e acadêmicos para negros(as) no contexto das ações afirmativas (Siss, Barreto, Oliveira, 2013, p. 08).

Como a criação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros se deu a partir de lutas, também foram criados fóruns e outros espaços como a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e o Consorcio Nacional de Neabs (CONNEABS), o site da ABPN foi fundado nos anos 2000, tem como objetivos

> I - Congregar os Pesquisadores Negros Brasileiros;
> II - Congregar os Pesquisadores que trabalham com temas de interesse direto das populações negras no Brasil;
> III - Assistir e defender os interesses da ABPN e dos sócios, perante os poderes públicos em geral ou entidades autárquicas;
> IV - Promover conferências, reuniões, cursos e debates no interesse da pesquisa sobre temas de interesse direto das populações negras no Brasil;
> V - Possibilitar publicações de teses, dissertações, artigos, revistas de interesse direto das populações negras no Brasil;
> VI - Manter intercâmbio com associações congêneres do país e do exterior;
> VII - Defender e zelar pela manutenção da Pesquisa com financiamento Público e dos Institutos de Pesquisa em Geral, propondo medidas para seu aprimoramento, fortalecimento e consolidação;
> VIII - Propor medidas para a política de ciência e tecnologia do País (Abpn, 2025)

Dessa forma, a criação e consolidação de espaços como a ABPN e o CONNEABS evidenciam que os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros não surgem de iniciativas isoladas, mas de um processo histórico de organização coletiva e resistência intelectual negra no Brasil. Esses fóruns ampliam a atuação dos núcleos ao fortalecer redes de pesquisadores, legitimando as produções acadêmicas, comprometendo-se com a população negra. Reafirmando o papel estratégico dos núcleos como instrumento de enfrentamento ao racismo, e isso se dá ao congregar pesquisadores, promover debates e publicações.

Assim como Barreto (p. 9, 2013) reconhece que esses espaços se tornaram privilegiados pela articulação, debates e pesquisas de intelectuais negros(as) e não negros(as) em ambientes acadêmicos e não acadêmicos. Se constituem espaços de pessoas que desenvolvem/atuam sobre a temática das relações raciais, espaços esse de circulação de pessoas negras intelectuais que lutam contra o racismo e se posicionam em prol da igualdade racial, sendo a partir deles que se:

> a) chama a atenção para a diversidade, o crescimento numérico e a qualidade da produção acadêmica relacionada a situação dos afro-brasileiros;
> b) denunciar a persistência de barreiras e a ausência dos meios materiais de suporte ao desenvolvimento de pesquisas pretendidas pelos(as) pesquisadores(as) negros(as);
> c)congregar e fortalecer laços entre pesquisadores(as) que tratem da problemática racial, direta ou indiretamente, ou se identifiquem com os problemas que afetam a população negra e, principalmente, estejam interessados em seu equacionamento não apenas teórico;
> d) rever, recriar, ressignificar a participação dos negros(as), bem como sua experiência coletiva distinta na história passada e presente do Brasil;
> e) intensificar a luta antirracista com a adoção de cotas para negros nos diferentes espaços institucionais, em particular nas Instituições de Ensino Superior (IES) (Siss et al, 2013, p. 09).

Com base nisto, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros têm um papel fundamental, pois é através deles que no Ensino Superior e na Pós-graduação as temáticas sobre relações raciais são discutidas e desenvolvidas, através das atividades como cursos, produção de materiais didáticos, palestras e seminários, contribuindo para uma educação antirracista. Sendo um dos principais responsáveis pela formação de intelectuais negros de referência sobre pesquisa com a temática das relações étnico-raciais no Brasil (Gomes, 2017, p. 32). Compreendendo que alguns destes profissionais são docentes e atuarão dentro do ambiente escolar, e é na escola, no contato com outras crianças e diversas formas de criação, que se deparam com manifestações de racismo, afinal, parte das crianças levam para a escola, o racismo que "aprendeu" em casa, seja ele mascarado ou não.

Para Gomes (2007, p. 107), é importantíssimo destacar que a aplicação da Lei 10.639/03 assim como outras leis e políticas públicas fundamentais para se debater sobre relações étnico-raciais, algumas delas foram promulgadas e outras promovidas pelo Estado a partir da demanda desses grupos. não são ações do Estado, pois é com muita luta que o Movimento Negro e os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros que existem dentro das Universidades vem realizando ações voltadas a discussão e problematização da temática étnico-racial na educação.

Por estas razões, torna-se imprescindível promover espaços de discussão sobre a desigualdade racial, sob a perspectiva de desenvolver estratégias pedagógicas para a prática docente. Os desdobramentos dessas percepções equivocadas incidem de maneira diferenciada sobre os indivíduos e impõem dificuldades que influenciam marcantemente suas trajetórias

sociais e escolares, conforme Maciel (2014, p. 29). Sem cursos e estudos que proporcionem oportunidades de discussão e reflexão sobre a questão racial os professores continuarão despreparados para lidar com conflitos que surjam em sala de aula decorrentes de discriminação. Assim, cursos bem elaborados podem contribuir para que os docentes discutam sua prática em relação a esse tema, reflitam sobre maneiras de aprimorar-se e conscientizem-se das mudanças necessárias.

A educação é um mecanismo formador de sujeitos sociais e uma das principais preocupações é o papel que os professores desenvolvem nesse processo, sendo importante a qualidade da formação desses profissionais possibilitando que eles exerçam suas práticas sociais e pedagógicas em uma sociedade multicultural, como pontua Pereira (p. 33, 2013):

> Os NEABs institucionalizados nas universidades, ao desenvolverem suas ações, sistematizadas no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, atuam como mediadores do processo de implantação de políticas públicas, na área da educação, em especial as políticas de ação afirmativa institucionalizadas recentemente, as Legislações *10.639/2003*[…]assessoram as Secretarias de Educação quanto às abordagens na temática das relações étnico-raciais na construção de metodologias de pesquisas para a implementação e monitoramento das Leis.

Quando não se aborda sobre Relações étnico-racial nas universidades, seja na graduação ou pós-graduação há uma dificuldade em se trabalhar com essa temática. Mesmo porque:

> A formação dos professores voltada para uma postura crítica e reflexiva na abordagem das relações raciais é muito importante, e isso perpassa o trabalho dos professores universitários. Embora exista a determinação legal de que conteúdos sejam articulados às diferentes áreas do conhecimento, isso só acontecerá quando o professor fizer a abordagem em sua área de atuação (Alexandre, 2019, p. 119).

É necessário descolonizar os currículos pois as universidades são organizações multiculturais com políticas e práticas que podem interpelar ações pedagógicas de valorização das diferenças culturais. Conforme Azinari (2023, p. 64), isto se torna fundamental para acabar com os estereótipos, condutas discriminatórias e/ou prejuízos, fazendo com que docentes tenham um compromisso ético. Mesmo com toda a legislação conquistada no âmbito educacional, é neste ambiente que deparamos com as primeiras manifestações de não pertencimento. O racismo ainda é um tabu dentro das instituições escolares, ele é mais frequente do que imaginamos· Todavia:

> Tem-se a ideia de que o racismo não existe, principalmente por parte dos professores, por isso não se fala dele. Por outro lado, há a vasta experiência dos professores em ocultar suas atitudes e seus comportamentos preconceituosos, visto que estes constituem uma prática condenável do ponto de vista da educação. (Cavalleiro,

2005, p. 33).

Por estas razões, torna-se imprescindível promover discussões sobre a desigualdade racial nos espaços escolares sob a perspectiva de desenvolver estratégias pedagógicas para a prática docente e, por derradeiro, a quebra do conceito impregnado ao mito da igualdade racial, possibilitando, assim, uma reflexão quanto aos mecanismos subliminares que reproduzem a desigualdade racial. Maciel (2014, p.32) aborda a necessidade de o debate ultrapassar a academia, sendo necessário que a temática esteja presente na formação inicial e formação continuada dos docentes, abrindo um caminho que dialogue com uma prática pedagógica antirracista nas instituições escolares.

De acordo com a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), existem dezenas de Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e entidades correlatas dividida nas cinco regiões do país. É possível perceber que eles estão inseridos em diversas instituições dentre elas, Universidades Federais, Universidades Estaduais e Institutos Federais.

Tabela 4 - Panorama nacional de NEABs e entidades correlatas

ESTADOS ABRANGIDOS		QUANTIDADE
NORTE		
AMAPÁ	01	20
TOCANTINS	04	
RONDONIA	02	
RORAIMA	01	
ACRE	02	
AMAZONAS	04	
PARÁ	06	
NORDESTE		
SERGIPE	01	42
PERNANBUCO	04	
ALAGOAS	01	
BAHIA	13	
CEARÁ	10	
MARANHÃO	05	
PARAIBA	01	
PIAUÍ	03	
RIO GRANDE DO NORTE	04	
CENTRO-OESTE		
DISTRITO FEDERAL	05	38
GOIÁS	19	
MATO GROSSO	07	
MATO GROSSO DO SUL	07	
SUDESTE		
ESPÍRITO SANTO	03	37
MINAS GERAIS	14	
RIO DE JANEIRO	12	
SÃO PAULO	08	
SUL		
PARANÁ	12	38
SANTA CATARINA	12	

RIO GRANDE DO SUL	14	
	TOTAL	175

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A partir do panorama nacional, observa-se que a distribuição dos NEABs reflete tanto a dimensão territorial do Brasil, quanto a força dos movimentos acadêmicos e sociais. Esses NEABs, NEABIs e/ou grupos correlatos estão mais presentes nas regiões nordeste, centro-oeste e sul. o que pode evidenciar a consolidação desses espaços como importantes espaços de formação e pesquisa. Além disso, a presença significativa de NEABs em diferentes tipos de instituições demonstram que o debate racial tem alcançado Universidades Federais, Estaduais e Institutos Federais espalhados pelo país.

Ao focarmos na Região Centro-Oeste, percebemos que há uma pluralidade que reforça a luta pela educação das relações étnico-raciais tem sido construída coletivamente e de forma descentralizada. Cada núcleo a seu modo, contribuindo para o fortalecimento de políticas educacionais antirracistas, promovendo ações e consolidando pesquisas que denunciam desigualdades e apontam caminhos para a superação do racismo estrutural.

Quadro 6: Núcleo de estudos afro-brasileiros da região Centro-Oeste

INSTITUIÇÃO	NEABS/NEABI/GRUPOS CORRELATOS
DF	
IFB - Campus Brasília	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEABI
IFB - Campus São Sebastião	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEABI – IFB/CSSB
IFB - Campus Taguatinga	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas/NEABI – Campus Taguatinga/CTAG – NEABI
UNB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB
UNB	Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero. – Geppherg
MT	
UFR	NEABI “Estamira Gomes de Sousa”
UNEMAT Sinop	Rede mato-grossense de formação continuada para a educação das relações étnico-raciais – Rede MT Ubuntu
IFMT	FORMARE–Fórum Mato-grossense de Pesquisadoras/Pesquisadores em Relações Étnico-raciais
IFMT	Núcleo de Estudos Afro-brasileiro, Indígena e de Fronteira Maria Dimpina Lobo Duarte – NUMDI
UFMT - Campus Cuiabá	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação – NEPRE
UNEMAT - Campus Cáceres	Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade – NEGRA
UNEMAT - Campus Sinop	Núcleo de Estudos Afrobrasileiros- ENCRESPAR – Encrespar
GO	
UFG	Pindoba – Grupo de Pesquisa em Narrativas da Diferença – Pindoba
UniV - FESURV	UniRV Diversidade – UniRV Diversidade
UFG	Coletivo Rosa Parks – Coletivo Rosa Parks
UFJ	Núcleo de Estudos Afro Brasileiro e Indígena – NEABI/UFJ

UEG	Núcleo de Estudos Africanos e Afro-Descendentes – NEAAD
UFG	Comissão de Heteroidentificação UFG/Regional Goiânia – COMPAD
UFG	Laboratório de Estudos de Gênero Étnico-Raciais e Espacialidades – LaGENTE
UFG	Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão – CIATA – Lpeqi
UFG	Núcleo de Estudos Afrodescendentes e Indígena – NEADI
IFG	Núcleo de estudos de gênero, raça e africanidades – NEGRA
IFG - Câmpus Cidade de Goiás	Núcleo de Estudos Afro Brasileiro e Indígena e de relações de Gênero e Sexualidades – NEABI/Nuances
IFG- CÂMPUS LUZIÂNIA	Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Raça, Gênero e suas Intersecções – Negr@Luz
IFGoiano - Câmpus Ipameri	Núcleo de Estudos Afro Brasileiro e Indígena – Neabipa
IFGoiano - Câmpus Morrinhos	Núcleo de Estudos Afro Brasileiro e Indígena – NEABI
IFGoiano - Câmpus Posses	Núcleo de Estudos Afro Brasileiro e Indígena – NEABI
IFGoiano - Campus Urutaí	Núcleo de Estudos Afro Brasileiro e Indígena e de relações de Gênero e Sexualidades – Neabi
IFGoiano – Campus Iporá	Núcleo de Estudos Afro Brasileiro e Indígena – Neabi
PUC-GO	Programa de Estudos e Extensão Afro-brasileiro – Proafro
MS	
IFMS - Coxim	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – Neabi CX
IFMS - Corumbá	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI/CB
IFMS - Dourados	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – Neabi
IFMS - Jardim	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – Neabi/JD
UEMS - SEDE Dourados	Centro De Estudos, Pesquisa E Extensão Em Educação, Gênero, Raça E Etnia – CEPEGRE
UFGD	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB
UFMS - SEDE Campo Grande	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A partir da identificação dos núcleos presente no Centro-Oeste, evidenciamos que a região apresenta um movimento consistente de fortalecimento das pautas étnico-raciais dentro das instituições de Ensino Superior, demonstrando que o compromisso com a discussão racial não se limita apenas a criação de Neabs, mas se desdobra em ações contínuas de formação, extensão e pesquisa.

Quadro 7 - Núcleo de estudos afro-brasileiros em Mato Grosso

INSTITUIÇÃO	NEABS
UFR	NEABI “Estamira Gomes de Sousa”
IFMT	Núcleo de Estudos Afro-brasileiro, Indígena e de Fronteira Maria Dimpina Lobo Duarte – NUMDI
UFMT - Campus Cuiabá	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação – NEPRE
UNEMAT - Campus Cáceres	Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade – NEGRA
UNEMAT - Campus Sinop	Núcleo de Estudos Afro Brasileiros- ENCRESPAR – Encrespar

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

No caso específico de Mato Grosso, a presença desses núcleos reafirma que apesar dos desafios estruturais e das desigualdades, há esforços coletivos e institucionalizados que mantem a discussão sobre relações raciais. Além disso, evidenciamos que os NEABs desempenham papel estratégicos na defesa da implementação da Lei 10.639/2003, fortalecendo práticas pedagógicas antirracistas.

Como propositura da Dissertação vamos aprofundar no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação – NEPRE da Universidade Federal de Mato Grosso campus de Cuiabá e Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade – NEGRA da Universidade do Estado de Mato Grosso do campus de Cáceres.

3.2 NEPRE e NEGRA: constituição, iniciativas e produção acadêmica

Para análise das ações dos núcleos, é importante a contextualização das instituições em que esses neabs estão inseridos. Os municípios de Cáceres e Cuiabá, lócus de atuação desta pesquisa, apresentam trajetórias distintas, porém convergentes. Em ambos os contextos, observa-se a construção de marcos legais e administrativos que reconhecem o enfrentamento ao racismo, por meio da criação de conselhos, coordenadorias e planos voltados às relações étnico-raciais. Essas políticas municipais, constituem o pano de fundo no qual as ações dos NEABs acontecem, influenciando suas estratégias e articulação. Assim, compreender o cenário das políticas raciais em Cáceres e Cuiabá torna-se fundamental para a leitura das práticas, desafios e contribuições dos núcleos no fortalecimento das ações antirracistas no âmbito universitário e para além dele.

No município de Cáceres, a Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial nº 2.751/2019, dispõe sobre a promoção de ações afirmativas de inclusão e de enfrentamento ao preconceito e à discriminação racial, além de prever a criação do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial como instancia de gestão e articulação dessas ações, consolidando um instrumento voltado à afirmação de direitos e à equidade racial no município.

No âmbito educacional essa Política no seu Art. 3º visa:

> VI - Contribuir para implantar, no currículo escolar, a pluralidade étnico-racial brasileira, nos termos das Leis Federais Nº**10.639**, de 9 de janeiro de 2003, e Nº **11.645**, de 10 de março de 2008;
> VIII - Implantar ações que assegurem, de forma eficiente e eficaz, a proibição da discriminação, do preconceito étnico-racial e ‘do assédio moral em ambientes de trabalho e de educação, dentre outros, respeitando-se a liberdade de crença no

> exercício dos direitos culturais ou de qualquer direito ou garantia fundamental (Cáceres, 2019).

E umas das ações que ampara o sistema de ensino é:

> IX - Capacitação dos professores da Rede Municipal de Ensino para atuarem na promoção da igualdade racial;
> X - Produção de material didático que auxilie os professores na implantação das Leis Federais Nº **10.639**/03 e Nº **11.645**/08;

Já em Cuiabá, a Lei nº 6.882/2022, institui o Estatuto Municipal de Promoção e Igualdade Racial, como o objetivo de garantir a população negra efetivação da igualdade de oportunidades e o enfrentamento de medidas reparatórias. Prever ações voltadas ao acesso à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, bem como incentivo a políticas de ação afirmativa. Ao tratar do Direito à cultura, à educação, ao esporte e ao lazer é estabelecido de forma explicita a responsabilidade do poder público municipal no enfrentamento das desigualdades raciais e na promoção da equidade, assegurando o acesso à educação em todos os níveis conforme o Art. 7º. Fomentando assim que as instituições do município promovam:

> Art. 8º O Município deve promover o acesso dos negros e negras ao ensino gratuito, às atividades esportivas e de lazer e apoiar a iniciativa de entidades que mantenham espaço para promoção de políticas de inclusão social.
> Art. 9º As instituições de ensino deverão respeitar a diversidade racial quando promoverem debates, palestras, cursos ou atividades afins, convidando negras e negros, sempre que possível, para discorrer sobre os temas apresentados.
> Art. 10 O Poder Público deverá promover ações inclusivas ao realizar campanhas, eventos e projetos que divulguem em âmbito escolar a literatura, música, dança, teatro e audiovisual produzidos pelas negras e negros.

Essa legislação municipal dialoga diretamente com o contexto da UFMT, especialmente que em 2012 a Lei nº 12.711/2012, instituiu o sistema de cotas nas universidades federais, lei esta que representou um marco nacional na consolidação das ações afirmativas no ensino superior ao reconhecer o papel do estado no enfrentamento das desigualdades raciais e sociais no acesso à universidade.

A articulação entre as políticas municipais de promoção da igualdade racial, as legislações nacionais e as normativas institucionais das universidades evidencia que a atuação dos NEABs não ocorre isoladas, mas se insere em um campo político mais amplo, marcado por avanços normativos e desafios na efetivação das políticas. Tanto na UNEMAT, quanto na UFMT, os NEABs assumem papel estratégico na mediação entre essas políticas e o cotidiano acadêmico, atuando na formação docente, na produção de conhecimento e na implementação da educação das relações étnico-raciais.

Assim compreender o contexto político dos municípios de Cáceres e Cuiabá, bem como o percurso das políticas de ação afirmativas nas universidades, permite situar a atuação dos NEABs como parte de um projeto institucional e social mais amplo de enfrentamento ao racismo estrutural e institucional. As ações desenvolvidas pelos núcleos se consolidam como instrumentos fundamentais para a materialização dessas políticas. O Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE) e o Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade (NEGRA), constituem-se como espaços fundamentais de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, voltados à problematização das relações étnico-raciais, ao enfrentamento do racismo e à valorização da população negra no âmbito universitário. Ambos os núcleos emergiram a partir de demandas históricas por equidade racial e por reconhecimento da produção de saberes, assumindo assim um papel estratégico na implementação de políticas afirmativas, formação docente e produção de conhecimentos. Nesse sentido, a análise de sua constituição, iniciativas e produções acadêmicas permite compreender como esses núcleos se estruturam institucionalmente ao longo dos anos.

Abaixo listamos as principais ações encontradas nos últimos dez anos sobre o NEGRA, afirmamos que houve muita dificuldade em realizar o levantamento destas informações pois não se encontra estas informações em um *site* ou local específico. Visto que o núcleo possui um *blog* estas informações foram recolhidas dele e de *sites* oficiais da UNEMAT.

Quadro 8 - Ações executadas pelo NEGRA (2015-2024)

PUBLICO ALCANÇADO	AÇÃO	DESCRIÇÃO
2016		
50	Pré-vestibular – Teresa de Benguela	**Curso de Extensão –** ***Pré-vestibular Tereza de Benguela: construindo e ampliando oportunidades de acesso ao ensino de nível superior***. O Curso de Extensão prevê a seleção de 50 (cinquenta) candidatos, obrigatoriamente estudantes ou egressos de escolas públicas do Estado de Mato Grosso, independentemente do ano de conclusão, desde que tenham realizado toda trajetória educacional (ensino fundamental e médio) em estabelecimentos escolares de caráter público e gratuito. Ofertado por matérias, a saber: Biologia, Espanhol, Física, História, Inglês, Língua Portuguesa, Literatura, Matemática Química e Redação.
	Lançamento MONEPAN	Movimento Negro do Pantanal - A apresentação pública do Monepan contou com a presença do professor Valter Silvério, do Departamento de Sociologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e coordenador do Doutorado Interinstitucional em Sociologia Unemat/UFScar
	12ª e 13ª edições do Seminário sobre	Seminário sobre Políticas de Ação Afirmativa com palestras e minicursos, oportunidade de reflexão acerca das questões étnico-raciais

	Políticas de Ação Afirmativa	
	8ª edição da Semana de Estudos Étnico-Raciais	O evento possibilitou estabelecer um elo entre o ensino superior e a educação básica, trazendo para o debate público temas relevantes para estes níveis educacionais e para os professionais da educação de um modo geral.
	1ª edição da Mostra Científica do Negra	
2017		
	Pré-vestibular – Teresa de Benguela	**Curso de Extensão –** ***Pré-vestibular Tereza de Benguela: construindo e ampliando oportunidades de acesso ao ensino de nível superior***.
	14º Seminário sobre Políticas de Ação Afirmativa	Seminário sobre Políticas de Ação Afirmativa com palestras e minicursos, oportunidade de reflexão acerca das questões étnico-raciais
	9ª edição da Semana de Estudos Étnico-Raciais	
2018		
	10ª edição da Semana de Estudos Étnico-Raciais	Democracia, Política e inovações educacionais: em defesa do caráter plural da educação
	Pré-vestibular – Teresa de Benguela	**Curso de Extensão –** ***Pré-vestibular Tereza de Benguela: construindo e ampliando oportunidades de acesso ao ensino de nível superior***.
	14º Seminário sobre Políticas de Ação Afirmativa	Seminário sobre Políticas de Ação Afirmativa com palestras e minicursos, oportunidade de reflexão acerca das questões étnico-raciais
2019		
	11ª edição da Semana de Estudos Étnico-Raciais	Educação sob múltiplos olhares
2021		
	Projeto de Extensão "Diferença que faz Diferença: preparatório para ingresso em programas de pós-graduação	Ação afirmativa de oferta remota e gratuita. Nesse sentido, visa a equidade na pós-graduação a partir da preparação de cursistas egressos de experiências de ação afirmativa na graduação, sobretudo negros, mulheres e indígenas, dentre outros, para o ingresso em processos seletivos dos Programas de Pós-graduação (Mestrado e Doutorado) nas diversas áreas do conhecimento.
2022		
	Projeto de Extensão "Diferença que faz Diferença: preparatório para ingresso em programas de pós-graduação	Ação afirmativa de oferta remota e gratuita. Nesse sentido, visa a equidade na pós-graduação a partir da preparação de cursistas egressos de experiências de ação afirmativa na graduação, sobretudo negros, mulheres e indígenas, dentre outros, para o ingresso em processos seletivos dos Programas de Pós-graduação (Mestrado e Doutorado) nas diversas áreas do conhecimento.
2023		
120	Projeto de Extensão "Diferença que faz Diferença: preparatório para ingresso em programas de pós-graduação – edição 2023".	Ação afirmativa de oferta remota e gratuita. Nesse sentido, visa a equidade na pós-graduação a partir da preparação de cursistas egressos de experiências de ação afirmativa na graduação, sobretudo negros, mulheres e indígenas, dentre outros, para o ingresso em processos seletivos dos Programas de Pós-graduação (Mestrado e Doutorado) nas diversas áreas do conhecimento.
230	Projeto de Extensão - "Mapeamento Social dos Povos Quilombolas do Estado de Mato	O Projeto teve por objetivo mapear e registar os grupos sociais, mobilizados em identidades coletivas, que constituem a diversidade étnica e cultural do estado de Mato Grosso e seus territórios tradicionalmente constituídos, com o propósito de gerar subsídios para a elaboração de políticas estaduais de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais, bem como favorecer o processo de articulação

	Grosso: identidade, resistência e territorialidades".	e mobilização das organizações da sociedade civil, condição necessária para o fortalecimento e garantia de direitos.
180	XVIII Seminário de Ações Afirmativas; XIII Semana de Estudos Étnicos-Raciais; VI Semana de Direitos Humanos e I Encontro Mato-grossense sobre Violência Política de Gênero.	O evento possibilitou estabelecer um elo entre o ensino superior e a educação básica, trazendo para o debate público temas relevantes para estes níveis educacionais e para os professionais da educação de um modo geral. Para esta edição, além de discutirmos a reforma da educação básica com um olhar sobre a implantação da Lei 10.639/03, outros temas se fizeram presentes, tais como a formação docente para a educação das relações étnico-raciais; questões relacionadas ao corpo, cultura e arte afro-brasileira e problematizamos sobre violência relacionado à juventude e à raça.
60	Roda de conversa sobre o documentário "SOB MÚLTIPLOS OLHARES – educação e diversidade no processo de implementação da Lei 10.639/03 na fronteira oeste de Mato Grosso" Mas obrigada	Diálogos profícuos com o cineasta autor do documentário sobre o Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/03 - que estabelecia metas de curto, médio e longo prazos para a capacitação de professores da educação básica, visando atribuir habilidades e competências para o desenvolvimento de atividades no campo da educação para as relações étnico-raciais – e seus desdobramentos nestes últimos anos no Estado de Mato Grosso, sob a perspectiva de múltiplos olhares: ativistas, estudantes, diretores e gestores.
200	Painel Geográfico no mês da Consciência NEGRA	Com o Painel Geográfico socializamos dados sobre a história de resistência, luta e contribuições dos povos negros ao Brasil, buscando promover a conscientização e integração da cultura afro-brasileira em nossa sociedade e em nosso cotidiano.
	I Festival Cinema na Palma da Mão	Projeto busca selecionar curtas-metragens para exibição na programação do I Festival Cinema na Palma da Mão, a ser realizado de forma online, no período de outubro a novembro de 2024.
2024		
80	Projeto de Extensão – Diferença que faz diferença	"O projeto tem por objetivo preparar, - de forma remota e gratuita, visando a equidade na pós-graduação -, candidates cuja inserção social e econômica seja oriunda de grupos historicamente vulnerabilizados para processos de seleção de cursos e Programas de Pós-Graduação, a nível de mestrado e doutorado sediados na Amazônia Legal e no restante do Brasil, visando atuar nas lacunas existentes entre a conclusão do ensino superior e a continuidade da formação/profissionalização."
60	Curso de Extensão - "Alteridade e Cinema: educação, gênero e raça em imagens em movimento".	"O objetivo é apresentar e debater filmes que trazem para a luz a discussão acerca da percepção do outro, inserido nos campos da educação, gênero e raça, que possibilitam a ruptura com o pensamento eurocêntrico. Foram aplicados conceitos que contribuíram para o entendimento dos elementos que constituem a análise fílmica e como o cinema impacta a maneira de pensar a sociedade contemporânea."
230	Projeto de Extensão - "Mapeamento Social dos Povos Quilombolas do Estado de Mato Grosso: identidade, resistência e territorialidades"	"Tem como objetivo mapear e registar os grupos sociais, mobilizados em identidades coletivas, que constituem a diversidade étnica e cultural do estado de Mato Grosso e seus territórios tradicionalmente constituídos, com o propósito de gerar subsídios para a elaboração de políticas estaduais de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais, bem como favorecer o processo de articulação e mobilização das organizações da sociedade civil, condição necessária para o fortalecimento e garantia de direitos."
	Projeto de Pesquisa - "Mapeamento Social de Povos e	"Com a finalidade de produzir subsídios para formulação de políticas públicas que contribuam com a proteção dos direitos territoriais, identitários, culturais e religiosos dos diferentes grupos sociais e étnicos que constituem a diversidade identitária do Estado de Mato Grosso."

	Comunidades Tradicionais de Mato Grosso”	
146	“Seminário Sociologia da Educação: presença negra na pós-graduação, impactos e reorientações de pesquisa”	“Palestras realizadas: 1. Presença negra na Pós-graduação no Brasil: epistemes, sujeitos e projetos; 2. Pesquisas sobre infâncias: negritudes e fronteiras; 3. Territórios negros e a questão agrário-ambiental em Mato Grosso: olhares contemporâneos; 4. Cultura Brasileira e Identidade Nacional: educação, eugenia e nação no Brasil.”
800	“Questões Étnico-Raciais e Vivências em Cultura Afro-brasileira: ações na Educação Básica e no Ensino Superior”	Oficinas, Palestras e Rodas de Conversas na Unemat e nas Escolas de Educação Básica em Cáceres e região, visando contribuir com a Educação Antirracista, o fortalecimento e inserção efetiva da ERER no Currículo Escolar (Educação Infantil, Fundamental e Médio) e a erradicação das práticas discriminatórias no âmbito educacional. • Oficinas “Educação para as Relações Étnico-Raciais” • Projeto de Ensino “Letramento Racial no Espaço Escolar” e “Semana da Consciência Negra” • Palestra “Políticas de Ação Afirmativa na UNEMAT e as Contribuições do NEGRA para a Luta Antirracista no Ensino Superior” • Roda de Conversa “Lei 10.639/03 no Ensino da Geografia e da História”

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro 8 sistematiza as principais ações desenvolvidas pelo NEGRA no período de 2015 a 2024, evidenciando a amplitude, a diversidade e a continuidade de suas iniciativas no campo do ensino, da pesquisa e da extensão. As ações revelam que o núcleo está comprometido com a democratização do acesso à educação, desde a Educação Básica até a pós-graduação, bem como formação para as relações étnico-raciais. Projetos como o “Diferença que faz Diferença”, seminários, cursos, mapeamentos sociais e eventos demonstram o alcance social do núcleo, dialogando com estudantes, professores, pesquisadores e a comunidade impactando o seu público ao longo dos anos. Essas ações permitem compreender o papel estratégico do NEGRA na consolidação de políticas afirmativas, na implementação da Lei 10.636/2003 e no enfrentamento do racismo estrutural no âmbito da UNEMAT e da região.

A seguir analisamos as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE), buscando evidenciar suas especificidades e contribuições no fortalecimento das práticas acadêmicas e educativas voltadas às relações étnico-raciais. As informações abaixo foram coletadas do sistema de extensão (Siex/UFMT)

Quadro 9 - Ações executadas pelo NEPRE (2015-2024)

PUBLICO ALCANÇADO	AÇÃO	DESCRIÇÃO
	2015	
50	IX Jornada Desigualdades Raciais na Educação Brasileira.	Evento paralelo ao Seminário de Educação (SEMIEDU), com o tema "O Racismo Institucional na Educação Básica".
	2016	
	X Jornada Desigualdades Raciais na Educação Brasileira.	Evento paralelo ao Seminário de Educação (SEMIEDU),
	Ação Afirmativa no Ensino Superior: Articulações e vivências e Saberes na UFMT	tem por objetivo desenvolver ações de extensão, possibilitando aos estudantes, tanto ingressantes por ação afirmativa, quanto aos que ingressaram pelo sistema de ampla concorrência espaço de convivência e troca de conhecimentos, acesso e/ou aprofundamento de conhecimentos sobre relações raciais na sociedade brasileira.
35	Oficina de Boneca Abayomi	Articular trocas de experiências entre comunidades internas e externas à UFMT, quanto ao que se refere às relações raciais e a mulher negra na sociedade brasileira.
50	Oficina Capoeira	A oficina tem por objetivo integrar estudantes da UFMT, bem como comunidade externa por intermédio da realização de atividades da cultura afro-brasileira.
60	Seminário de Capoeira Angola Pensando o Jogar, jogando o Pensar	Realizado por Curso de extensão Capoeira Antiga de Angola
	2017	
	XI Jornada Desigualdades Raciais na Educação Brasileira. Maria Firmina dos Reis:	Evento paralelo ao Seminário de Educação (SEMIEDU), com a temática o Resgate da História a partir da Literatura Negra.
50	Oficina Capoeira Antiga de Angola	A oficina tem por objetivo integrar estudantes da UFMT, bem como comunidade externa por intermédio da realização de atividades da cultura afro-brasileira. Pretende-se, com isso, trabalhar com os participantes noções básicas sobre o jogo, bem como sobre os principais instrumentos utilizados na Capoeira Antiga de Angola, tais como, o Berimbau, o Atabaque, o Pandeiro e outros. A atividade será desenvolvida sob coordenação de bolsistas do projeto.
90	Ciclo de Estudos	Os ciclos de estudo têm por finalidade colocar em pauta temas relacionados ao projeto no intuito de ampliar conhecimento teórico dos participantes sobre relações raciais e ações afirmativas no Brasil.
35	Oficina de Boneca Abayomi	Articular trocas de experiências entre comunidades internas e externas à UFMT, quanto ao que se refere às relações raciais e a mulher negra na sociedade brasileira.
50	Cine debate Relações raciais e desigualdades sociais	A ação dialoga com a proposta do projeto de extensão, que propõe a promoção da discussão referente aos aspectos das relações raciais dialogando com a comunidade acadêmica. A partir do documentário, A 13ª Emenda de Ava DuVernay, que faz uma análise das relações raciais estadunidense, a partir dos processos de criminalização das populações, ditas, minorias no país, principalmente, a população negra, e a 13° emenda da constituição estadunidense, esclarecendo como a ideologia racista tirou proveito da emenda constitucional para a criminalização e discriminar essas populações. A ação utiliza dessa análise, como base para a discussão, articulando-a com a realidade brasileira, entendendo a força que o fenômeno social, racismo, exerce mediante as interações sociais e raciais,

		da sociedade brasileira ou de qualquer outra e para isso, a ação utilizou da análise histórica proposta pelo.
400	Cultura Preta-ações afirmativas de cultura na UFMT	Difundir a cultura afro-brasileira e diaspórica africana por meio de apresentações de espetáculos musicais, possibilitando o conhecimento e reconhecimento dos diferentes ritmos e sons, harmonia, ampliação do repertório musical, valorização da música popular haitiana e africana e inclusão social de artistas imigrantes em Mato Grosso.
2018		
	XII Jornada Desigualdades Raciais na Educação Brasileira. Who are we? experiências de aplicabilidade da Lei Nº 10.639/03 na disciplina de inglês	Evento paralelo ao Seminário de Educação (SEMIEDU), com o tema: Who are we? experiências de aplicabilidade da Lei Nº 10.639/03 na disciplina de inglês
70	Oficina Capoeira Antiga de Angola	A oficina tem por objetivo integrar estudantes da UFMT, bem como comunidade externa por intermédio da realização de atividades da cultura afro-brasileira. Pretende-se, com isso, trabalhar com os participantes noções básicas sobre o jogo, bem como sobre os principais instrumentos utilizados na Capoeira Antiga de Angola, tais como, o Berimbau, o Atabaque, o Pandeiro e outros. A atividade será desenvolvida sob coordenação de bolsistas do projeto.
35	Oficina de Boneca Abayomi	Articular trocas de experiências entre comunidades internas e externas à UFMT, quanto ao que se refere às relações raciais e a mulher negra na sociedade brasileira.
45	Roda de Conversa sobre mulheres de Axé	atividade será desenvolvida em articulação com o Programa de Pós-Graduação em Educação, envolvendo mestrando e doutorando que contribuam na mediação das discussões durante todo o processo preparativo e de realização da ação. Trata-se de uma atividade cuja execução também contará com a participação de pesquisador/pesquisadora com experiencia investigativa sobre objetos inerentes ao tema central do presente projeto.
50	Cine debate Relações raciais e desigualdades sociais	
40	Cultura, história e língua haitiana	O curso Cultura, História e língua haitiana será ministrado pelo presidente da Associação de Defesa dos Haitianos Imigrantes e Migrantes em Mato Grosso (ADHIMI-MT) Clercius Monestine, o intérprete Rafael Lira (ADHIMI-MT) e a Profa Dra Maristela Guimarães (IFMT). O mesmo visa apresentar aos participantes uma introdução à língua haitiana, o crioulo, assim como, um panorama histórico e cultural do Haiti.
2019		
	Afirmação na Pós-graduação: curso preparatório de negras e negros" no enfrentamento à discriminação racial na educação superior	Oferecer formação pré-acadêmica para negras/os (pretas/os e pardas/os), segmentos sociais sub-representados na Educação Superior, com vistas a processos seletivos de pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado).
450	Cultura preta: ações afirmativas de cultura na ufmt	Difundir a cultura afro-brasileira e diaspórica africana por meio de apresentações de espetáculos musicais, possibilitando o conhecimento e reconhecimento dos diferentes ritmos e sons, harmonia, ampliação do repertório musical, valorização da música popular haitiana e africana e inclusão social de artistas imigrantes em Mato Grosso.
43	Ciclo de estudos relações raciais e ações afirmativas na ufmt	O objetivo do Ciclo de Estudos – atentando-se para o tripé da universidade, o ensino, a pesquisa e a extensão – tem o intento de produzir e difundir conhecimentos, informações e atividades relacionadas à temática das relações raciais brasileiras e a cultura afro-brasileira e

		africana no contexto das ações afirmativas da UFMT, cumprindo as diretrizes das Leis nº 10.639/2003 e nº 12.711/2012. Esse Ciclo de Estudos objetiva-se também incentivar e propor para os estudantes, como os cotistas, os não cotistas, os bolsistas, os membros do coletivo Negro da UFMT e a comunidade externa à UFMT, espaços formativos, a partir da leitura, da problematização e da escrita, do ponto de vista político-acadêmico sobre a temática supracitada.
155	Ciclos de debate: relações raciais e pesquisas	Apresentar as pesquisas concluídas e/ou em andamento sobre as relações raciais e políticas de ação afirmativas, desenvolvidas no bojo do Programa de Pós-Graduação em Educação no intuito de possibilitar que estudantes da graduação e comunidade compreendam as possibilidades de pesquisas na área de Educação das relações raciais. Assim como visibilizar as produções desenvolvidas sobre o referido tema.
70	Boneca abayomi: memória e identidade negra	Possibilitar conhecimento sobre cultura afro-brasileira e história de luta e resistência das mulheres negras aos processos de desumanização da mulher e das crianças negras, assim como proporcionar reflexões sobre a construção de identidades, considerando a representação simbólica e política das bonecas negras.
170	Capoeira Antiga	Visando proteger as raízes dessa expressão cultural, o objetivo do projeto de extensão é para além do treinamento do corpo - o desenvolvimento da musicalidade própria da capoeira. Uma expressão cultural de luta, dança, música e sabedorias populares. É o estilo mais próximo de como os escravizados jogavam a capoeira, com movimentos furtivos executados perto do chão, música lenta e sempre acompanhada por uma bateria de instrumentos. A realização de aulas de capoeira angola, além de trabalhar suas raízes e manifestações populares, contextualiza a musicalidade, a dança, os mitos, proporcionando que o processo de ensino aprendizagem dessa tradição seja, ao mesmo tempo, a construção e manutenção de uma identidade étnica e de valorização à diversidade.
90	Ciclo de cinema - em cena: relações raciais e desigualdades sociais	O ciclo de cinema visa oportunizar uma visão mais ampla das vivências e dos impactos causados pelo racismo, apontando desafios e as possibilidades de combatê-lo diariamente.
40	Afirmação na pós-graduação: curso preparatório de negras e negros.	Oferecer formação pré-acadêmica para negras/os (pretas/os e pardas/os), segmentos sociais sub-representados na Educação Superior, com vistas a processos seletivos de pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado).
	XIII Jornada Desigualdades Raciais na Educação Brasileira	Evento paralelo ao Seminário de Educação (SEMIEDU)
2020		
	XIV Jornada Desigualdades Raciais na Educação Brasileira	Evento paralelo ao Seminário de Educação (SEMIEDU)
450	Cultura preta: ações afirmativas de cultura na ufmt	O projeto “Cultura Preta - Ações Afirmativas de Cultura na UFMT” surge como uma ação cultural de estudantes ingressantes por Política de Ação Afirmativa (SISU e PROINQ) na UFMT e pretende apresentar-se como uma vitrine de manifestações culturais de matrizes africanas no Brasil como: Mostra de artes, artesanatos e de danças, oficinas de danças e apresentações musicais integrando parte das ações do Programa de Extensão “Ação Afirmativa no Ensino Superior: Articulações de vivências e saberes na UFMT”.
43	Ciclo de estudos relações raciais e ações afirmativas na ufmt	O Ciclo de “Estudo de Relações Raciais e Ações Afirmativas” compõe uma das atividades de um projeto de extensão da UFMT intitulado “Ação afirmativa no ensino superior: articulações de vivências e saberes na UFMT”
170	CAPOEIRA ANTIGA DE ANGOLA: ARTICULANDO	O presente projeto em parceria com o Grupo Quilombo Angola, coordenado pelo Mestre Olavo Perri Reis. Tem como objetivo de trabalhar as seguintes manifestações culturais: Capoeira Angola e o Samba de Roda. As atividades serão abertas e gratuitas a toda comunidade acadêmica e

	VIVÊNCIAS E SABERES NA UFMT	comunidade externa. As aulas de Capoeira Angola serão realizadas no saguão do Centro Cultural da UFMT, pelos professores Everton Medeiros e Fabrício Camargo, todas segundas, quartas e sextas-feiras das 18h às 20h. Além dos exercícios físicos, o trabalhará a musicalidade, a fabricação de instrumentos, a dança, a interação com a cidade. A capoeira traduz as experiências diárias – que passam muitas vezes despercebidas – em ritmos e ginga e faz com que o ser angoleiro(a) perpasse a roda de capoeira e ganhe a roda vida, a capoeira faz com que nós percebamos que é preciso gingar pelos meandros da vida, da universidade e assim criar meios e existência e resistência.
90	Ciclo de cinema: em cena relações raciais e desigualdades sociais	O ciclo de cinema - Em Cena: Relações raciais e desigualdades sociais, como o próprio nome anuncia tem por objetivo colocar em cena o debate sobre as relações sociais e desigualdades sociais por meio de filmes documentários. Desta maneira, considera-se o filme-documentário um instrumento fundamental que possibilita reflexão da sociedade, por esta via, compreende-se este instrumento como uma prática pedagógica dinâmica.
2021		
450	Cultura preta: ações afirmativas de cultura na UFMT	O projeto tem por objetivo apresentar-se como uma vitrine de manifestações culturais de matrizes africanas no Brasil como: mostra de artes, artesanatos e de danças, oficinas de danças e apresentações musicais integrando as ações do Programa de Extensão "Ação Afirmativa no Ensino Superior: Articulações de vivências e saberes na UFMT". A realização deste projeto também se articula à realização da Jornada Desigualdades Raciais na Educação Brasileira.
43	Ciclo de estudos relações raciais e ações afirmativas na UFMT	Objetivo Geral: Analisar, a partir de uma literatura especializada sobre relações raciais e ações afirmativas, a questão da produção do racismo e das desigualdades raciais brasileiras. Objetivos específicos: 1) Conhecer as principais vertentes analíticas sobre as relações raciais e ações afirmativas no Brasil; 2) Discutir as relações entre raça, classe gênero e sexualidade dentro do campo das pesquisas sobre relações raciais; intercambiar com professor/as e discentes, militantes dos movimentos sociais e comunidade externa sobre pesquisas e experiências sobre relações raciais e ações afirmativas.
170	Capoeira antiga de angola: articulando vivências e saberes na UFMT	O presente projeto tem como objetivo trabalhar manifestações culturais afro-brasileira, tais como: Capoeira Angola e Samba de Roda.
90	Ciclo de cinema em cena: relações raciais e desigualdades sociais	O ciclo de cinema em cena: relações raciais e desigualdades sociais, como o próprio nome anuncia tem por objetivo colocar em cena o debate sobre as relações raciais e desigualdades sociais por meio de filmes documentários. Desta maneira, considera-se o filme-documentário um instrumento fundamental que possibilita reflexões sobre mecanismos de produção de desigualdades, que tem como consequência profundas iniquidades sociais. Compreende-se esse tipo de atividade um instrumento cuja utilização propicia práticas pedagógicas dinâmicas que fomentam diálogos e debates sobre questões de interesse social.
	Ciclo de palestras narrativas e memórias afro-diaspóricas	
	XV Jornada Desigualdades Raciais na Educação Brasileira	Políticas Afirmativas na Educação Superior: diferentes olhares sobre efetivação da política de cotas para estudantes negras e negros na UFMT
2022		
420	Programa: Ação Afirmativa no ensino superior: Articulações de vivências e saberes na UFMT	tem por objetivo desenvolver ações de extensão, possibilitando aos estudantes, tanto ingressantes por ação afirmativa, quanto aos que ingressaram pelo sistema de ampla concorrência espaço de convivência e troca de conhecimentos, acesso e/ou aprofundamento de conhecimentos sobre relações raciais na sociedade brasileira

450	Projeto cultura preta: ações afirmativas de cultura na UFMT	O projeto "Cultura Preta - Ações Afirmativas de Cultura na UFMT" surge como uma ação cultural de estudantes ingressantes por Política de Ação Afirmativa (SISU) e Programa de Inclusão Quilombola (PROINQ) na UFMT. Pretende apresentar-se como uma vitrine de manifestações culturais de matrizes africanas no Brasil como um dos projetos integrantes do Programa de Extensão "Ação Afirmativa no Ensino Superior: Articulações de vivências e saberes na UFMT". Este projeto articula-se, também, com a Jornada Desigualdades Raciais na Educação Brasileira.
43	Grupo de estudo do NEPRE	O "Grupo de Estudo do NEPRE" se constitui uma das atividades de estudo, debate, discussão, escrita sobre relações raciais e ações afirmativas que integra o Programa de Extensão da UFMT intitulado "Ação afirmativa no ensino superior: articulações de vivências e saberes na UFMT", desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE). Tem por objetivo fortalecer em termos conceituais e epistemológico o núcleo, assim como fomentar produções acadêmico-científicas e subsidiar proposição de políticas públicas
170	Capoeira antiga de angola: articulando vivências e saberes na UFMT	O presente projeto em parceria com o Grupo Quilombo Angola, coordenado pelo Mestre Olavo Perri Reis. Tem como objetivo de trabalhar as seguintes manifestações culturais: Capoeira Angola e o Samba de Roda. As atividades serão abertas e gratuitas a toda comunidade acadêmica e comunidade externa. As atividades de Capoeira Angola serão realizadas semanalmente no saguão do Centro Cultural da UFMT. Além dos exercícios físicos, o trabalhará a musicalidade, a fabricação de instrumentos, a dança, a interação com a cidade. A capoeira traduz as experiências diárias – que passam muitas vezes despercebidas – em ritmos e ginga e faz com que o ser angoleiro(a) perpasse a roda de capoeira e ganhe a roda vida, a capoeira faz com que nós percebamos que é preciso gingar pelos meandros da vida, da universidade e assim criar meios e existência e resistência
60	Roda de conversa de negras/os cotistas acadêmicas/os e egressas/os da UFMT	A roda de conversa contará com a organização e mediação de pessoas com experiência sobre a temática. Terá carga horária de 08 horas, para um público estimado de 60 pessoas. A dinâmica da roda de conversa consistirá na participação de negras/os cotistas acadêmicas/os e egressas/os que a partir de questões norteadoras puxarão a conversa sobre a temática em pauta, contando com uma mediação nesse processo e apoio de uma relatoria.
	XVI Jornada Desigualdades Raciais na Educação Brasileira	Evento paralelo ao Seminário de Educação (SEMIEDU)
2023		
500	Oyá Ciclo Formativo em Feminismos Negros	O "Oyá Ciclo Formativo em Feminismos Negros" carrega Oyá (origem iorubá) em seu nome numa referência a iabá Iansã e inspiração em sua energia transformadora que por meio da luta desconstrói e reconstrói a realidade. As mulheres negras são as mais afetadas por violências e violações de direitos engendradas pela sociedade patriarcal, racista e capitalista, articulando-se a isso opressões ligadas a orientação sexual, geração, origem geográfica, entre outras, que tornam suas realidades muito mais complexas. Portanto, o objetivo geral desta ação de extensão é promover processos formativos a partir dos Feminismos Negros na interface com a educação e a arte os quais visem a compreensão de como gênero, raça e classe, e outras intersecções operam no concreto da vida das mulheres negras, bem como de outras mulheres da Amazônia Legal, e mobilizam para práxis políticas emancipatórias no enfrentamento às opressões estruturais ao potencializar suas existências. Deste modo, as políticas de ação afirmativa têm sido um giro importante no enfrentamento ao racismo, ao afirmar positivamente a população negra e possibilitar a ocupação de outros lugares sociais, na contramão daqueles impostos pelo racismo e suas interseccionalidades, portanto, um legado dos nossos tempos, em especial na educação, ventos que nos movem para transformações estruturais importantes.

40	Cultura preta: ações afirmativas de cultura na UFMT	O projeto “Cultura Preta - Ações Afirmativas de Cultura na UFMT” surge como uma ação cultural de estudantes ingressantes por Política de Ação Afirmativa (SISU) e Programa de Inclusão Quilombola (PROINQ) na UFMT. Pretende apresentar-se como uma vitrine de manifestações culturais de matrizes africanas no Brasil, como um dos projetos integrantes do Programa de Extensão “Ação Afirmativa no Ensino Superior: Articulações de vivências e saberes na UFMT”. Este projeto articula-se, também, com a Jornada Desigualdades Raciais na Educação Brasileira.
25	Grupo de Estudo do NEPRE	O "Grupo de Estudo do Nepre" se constitui espaço de estudo e debate sobre raça, racismo e relações raciais, com vista ao fortalecimento em termos conceituais e epistemológico do núcleo, assim como ao fomento de produções acadêmico-científicas e de proposição de políticas públicas.
120	Capoeira Antiga de Angola: Articulando Vivências e Saberes na UFMT	O presente projeto em parceria com o Grupo Quilombo Angola, coordenado pelo Mestre Olavo Perri Reis. Tem como objetivo de trabalhar as seguintes manifestações culturais: Capoeira Angola e o Samba de Roda. As atividades serão abertas e gratuitas a toda comunidade acadêmica e comunidade externa. As atividades de Capoeira Angola serão realizadas semanalmente, enquanto necessário o distanciamento social, tendo em vista o controle da contaminação pela covid-19, e, caso retornem as atividades presenciais, no saguão do Centro Cultural da UFMT. Além dos exercícios físicos, o trabalhará a musicalidade, a fabricação de instrumentos, a dança, a interação com a cidade. A capoeira traduz as experiências diárias – que passam muitas vezes despercebidas – em ritmos e ginga e faz com que o ser angoleiro(a) perpasse a roda de capoeira e ganhe a roda vida, a capoeira faz com que nós percebamos que é preciso gingar pelos meandros da vida, da universidade e assim criar meios e existência e resistência.
	XVII Jornada Desigualdades Raciais na Educação Brasileira	Evento paralelo ao Seminário de Educação (SEMIEDU)
2024		
	XVIII jornada desigualdades raciais na educação brasileira -	O Brasil também é Quilombola: Currículo, Práticas Pedagógicas e Experiências Interdisciplinares. Mediação: Mesa redonda: Mulheres Quilombolas nas Ciências - Incubadora Antirracista e Feminista Norte, Nordeste e Amazônia Legal
120	Capoeira Antiga de Angola: Articulando Vivências e Saberes na UFMT	em como objetivo de trabalhar as seguintes manifestações culturais: Capoeira Angola e o Samba de Roda. As atividades serão abertas e gratuitas a toda comunidade acadêmica e comunidade externa. As atividades de Capoeira Angola serão realizadas semanalmente, enquanto necessário o distanciamento social, tendo em vista o controle da contaminação pela covid-19, e, caso retornem as atividades presenciais, no saguão do Centro Cultural da UFMT. Além dos exercícios físicos, o trabalhará a musicalidade, a fabricação de instrumentos, a dança, a interação com a cidade. A capoeira traduz as experiências diárias – que passam muitas vezes despercebidas – em ritmos e ginga e faz com que o ser angoleiro(a) perpasse a roda de capoeira e ganhe a roda vida, a capoeira faz com que nós percebamos que é preciso gingar pelos meandros da vida, da universidade e assim criar meios e existência e resistência.
350	Cultura Preta: Ações Afirmativas de Cultura na UFMT	O projeto “Cultura Preta - Ações Afirmativas de Cultura na UFMT” surge como uma ação cultural de estudantes ingressantes por Política de Ação Afirmativa (SISU) e Programa de Inclusão Quilombola (PROINQ) na UFMT. Pretende apresentar-se como uma vitrine de manifestações culturais de matrizes africanas no Brasil, como um dos projetos integrantes do Programa de Extensão “Ação Afirmativa no Ensino Superior: Articulações de vivências e saberes na UFMT”. Este projeto articula-se, também, com a Jornada Desigualdades Raciais na Educação Brasileira. Nesta ação, protagonizada por estudantes negros e estudantes quilombolas, estarão reunidas, em um mesmo espaço, atividades que trazem aspectos da história, da arte e da cultura do povo brasileiro,

		tributárias da inventividade, da criatividade de negros africanos e brasileiros na produção da cultura material e imaterial no Brasil.
120	Oyá Ciclo Formativo em Feminismos Negros Insurgentes	O "Oyá Ciclo Formativo em Feminismos Negros Insurgentes" carrega Oyá (origem iorubá) em seu nome numa referência a iabá Iansã e inspiração em sua energia transformadora que por meio da luta desconstrói e reconstrói a realidade. As mulheres negras são as mais afetadas por violências e violações de direitos engendradas pela sociedade racista, patriarcal e capitalista, articulando-se a isso opressões ligadas a orientação sexual, geração, origem geográfica, entre outras, que tornam suas realidades muito mais complexas. Portanto, o objetivo geral desta ação de extensão é promover processos formativos a partir dos Feminismos Negros na interface com a educação e a arte os quais visem a compreensão de como raça, gênero e classe, e outras intersecções operam no concreto da vida das mulheres negras, bem como de outras mulheres da Amazônia Legal, e mobilizam para práxis políticas emancipatórias no enfrentamento às opressões estruturais ao potencializar suas existências. Deste modo, as políticas de ação afirmativa têm sido um giro importante no enfrentamento ao racismo, ao afirmar positivamente a população negra e possibilitar a ocupação de outros lugares sociais, na contramão daqueles impostos pelo racismo em suas interseccionalidades, portanto, um legado dos nossos tempos, em especial na educação, ventos que nos movem para transformações estruturais importantes.
40	Grupo de Estudo do NEPRE - Edição 2024	Promover acesso e intercâmbio de conhecimentos sobre relações raciais e políticas afirmativas na sociedade brasileira; - Propiciar domínio de conceito e de literatura básica sobre relações raciais na sociedade Brasileira; - Subsidiar estudantes, docentes e participantes em geral na elaboração e reformulação de seus projetos de pesquisa e de iniciação científica, bem como à prática pedagógica de docentes participantes das atividades do projeto.
500	XVIII Jornada Desigualdades Raciais na Educação Brasileira	Promover um espaço de reflexão crítica interdisciplinar sobre a educação escolar quilombola e a educação quilombola tendo como enfoque o currículo, as práticas pedagógicas bem como a socialização de experiências que inovam os espaços escolares e enfrentam as desigualdades étnico-raciais em suas interseccionalidades.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O quadro 9 evidencia que o NEPRE apresenta uma trajetória contínua e consistente de ações ao longo do período de 2015 a 2024, com forte centralidade na articulação entre formação acadêmica e produção e conhecimento, valorizando as culturas afro-brasileiras. Observa-se a recorrência de iniciativas formativas como as Jornadas das Desigualdades Raciais na educação, cursos, isso demonstra o compromisso do núcleo com a implementação da política de ações afirmativas.

Observando os quadros apresentados acima, percebe-se que as ações desenvolvidas pelo NEGRA e pelo NEPRE contemplam três pilares fundamentais do ensino superior (ensino, pesquisa e extensão), mobilizando a Lei 10.639/2003 a partir dessas iniciativas. Com ênfase nos últimos dez anos estima-se um alcance de aproximadamente 9.500 pessoas, com base nos dados disponibilizados em sites oficiais.

Diante disto, evidenciamos que tais formações são fundamentais, tanto na formação inicial, quanto na continuada dos docentes da Educação Básica.

3.3 Formação de formadores: o papel dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros

Nesta subseção, iniciamos a análise dos dados produzidos a partir respostas das coordenadoras dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiro, tomando como base o questionário aplicado via *Google Forms* às atuais coordenações. O questionário conforme citado anteriormente foi dividido em quatro seções: **(1) Identificação,** que permite compreender aspectos como o tempo de gestão, a missão dos NEABs e sua inserção na estrutura universitária.; **(2) Cursos-** voltada à identificação das atividades ofertadas, dos temas desenvolvidos; **(3) Contribuição para a diversidade-** que possibilitou analisar de que maneira as ações desenvolvidas pelos núcleos colaboram para uma educação antirracista, bem como os desafios enfrentados e **(4) Intervenção pedagógica**- que possibilitou verificar se os NEABs tem percebido se ações têm sido desenvolvidas por egressos/participantes. Foram entrevistadas via questionário *Google forms* as duas coordenações atuais dos respectivos NEABs.

Neste contexto torna-se relevante compreender a percepção das coordenações dos núcleos acerca das ações desenvolvidas, suas contribuições institucionais e sociais, bem como os limites e os desafios que atravessam o núcleo no cotidiano universitário.

As narrativas das coordenações oferecem elementos relevantes para apreender o papel dos NEABs na promoção e disseminação de práticas educativas voltadas às relações étnico-raciais.

> Consiste em um espaço acadêmico multidisciplinar, interdepartamental e interinstitucional que tem por finalidade incentivar, promover e disseminar ações de ensino, pesquisa e extensão e intercâmbios de caráter interdisciplinar contemplando a temática Relações Raciais e Educação e suas interseccionalidades no que se refere a população negra. (Baobá CN1, 2025)

> Tem por finalidade congregar integrantes da comunidade académica da Universidade do Estado de Mato Grosso órgãos públicos e movimentos sociais entidades e associações da sociedade civil organizada que tenham como objetivo fomentar o debate relacionado à temática das relações étnico raciais a educação antirracista e promover a igualdade racial em diversos espaços sociais especialmente em Mato Grosso (Baobá CN2, 2025).

É possível constatar que este é um espaço fundamental onde se dialoga por meio da pesquisa, ensino e extensão referente a população negra. Nos últimos dez anos os núcleos têm desenvolvido ações sobre História e Cultura Afro-Brasileira, Educação e diversidade étnico-racial, políticas de Ações Afirmativas e Feminismo negro. Ações estas que contam com uma alta participação, são divulgadas pelas mídias sociais, e-mails, site da instituição, jornais, cartazes entre outros. Observa-se que, embora atuem em contextos institucionais e territoriais

distintos, ambos compartilham o compromisso com a promoção da diversidade, da equidade racial e implementação das políticas de ações afirmativas no ensino superior.

As narrativas evidenciam estratégias semelhantes de atuação, especialmente no que se refere à articulação entre ensino, pesquisa e extensão, ao mesmo tempo em que revelam particularidades relacionadas às prioridades e aos modos de intervenção adotados por cada núcleo em suas realidades específicas, abaixo compreendemos como as ações ofertadas por esses núcleos têm contribuído para a diversidade através da,

> Organização de ações de extensão, de pesquisa, de ensino. Orientações de pesquisas. Cursos de formação (Baobá CN1, 2025).
> Sobretudo, na área educacional. Assim sendo, tem buscado desenvolver ações e projetos pedagógicos, envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão, que contribuam para a socialização de conhecimento, formação e capacitação acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais e das Políticas de Ações Afirmativas, na educação básica e no ensino superior; visando atender os propósitos expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas Políticas de Ações Afirmativas e de reconhecimento e as de promoção da igualdade racial no Brasil. desse modo, contribuímos valorizando a história e cultura afro-brasileira, promovendo a inclusão e a aceitação da diversidade, combatendo o racismo e a discriminação, acompanhando e dialogando com os estudantes cotistas negros e impulsionando a aplicação de políticas afirmativas efetivas no âmbito da UNEMAT. é importante ressaltar também que o NEGRA representa para os acadêmicos um espaço importante de sociabilidade e solidariedade (Baobá CN2, 2025).

É possível perceber que, enquanto ambos os núcleos reconhecem a centralidade das ações educativas como eixo estruturante de suas práticas, há nuances nas formas de avaliação da eficácia dessas iniciativas. Em um dos núcleos, destaca-se a abrangência das ações e o papel do espaço de sociabilidade e acolhimento para os estudantes negros cotistas, ao passo que, no outro, os cursos de extensão são apontados de maneira mais enfática como as ações de maior impacto formativo. Essa diferença de ênfase não indica contradição, mas sim a complementariedade das estratégias adotadas, evidenciando que a atuação dos núcleos se adapta às demandas locais, fortalecendo, de maneira diversa, o enfrentamento ao racismo e a promoção da igualdade racial no âmbito da universidade pública.

Entre os diversos participantes das ações, destacam-se os docentes que buscam formação. Neste sentido, os núcleos têm acompanhado as trajetórias desses participantes e egressos, buscando compreender de que forma eles têm desenvolvido práticas em suas instituições de ensino e esse acompanhamento é possível por meio de eventos, espaços no qual os docentes socializam relatos de práticas desenvolvidas em suas instituições de ensino, o que permite ao núcleo identificar desdobramentos concretos da Lei 10.639/2003 na prática pedagógica, fortalecendo o protagonismo negro e o reconhecimento das ações docentes.

> Mostra de Experiências Pedagógicas na Implementação da Educação das Relações Étnico-raciais (Lei nº 10.639/2003) e Educação Escolar Quilombola - consiste em relatos de experiências que são enviados para as Jornadas Desigualdades Raciais na Educação Brasileira. Coordenadas pelo NEPRE, evento paralelo ao SEMIEDU do PPGE, que ocorre anualmente. (Baobá CN1, 2025)

São nesses eventos que o protagonismo negro brilha, neste momento em que os docentes compartilham suas experiencias vividas em sala de aula, e com isso o núcleo consegue mapear diferentes estratégias pedagógicas, tais como planos de aula, planejamento, ações e palestras etc. Esses elementos indicam que as ações dos núcleos extrapolam o momento formativo e se materializam no cotidiano escolar. É possível observar os impactos positivos das ações para a sensibilização na implementação da Lei 10.639/2003, pois o núcleo tem,

> Ofertado e desenvolvido cursos de formação de professores, eventos/rodas de conversas/palestras relacionados com a temática Educação para as Relações Étnico-Raciais no contexto da Educação Básica, o que possibilitou fortalecer a inserção da ERER no currículo escolar nos 3 níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e, consequentemente, as ações positivas e/ou experiências exitosas desenvolvidas a partir das práticas docentes dos participantes das formações ofertadas pelo núcleo (Baobá CN2, 2025).

Foi evidenciado que a atuação sistêmica e continuada na formação de professores como estratégia central para a consolidação da Educação das Relações Étnico-Raciais no contexto da Educação Básica. A oferta de cursos, eventos, rodas de conversas e palestras revelam a intenção na qualificação docente, sendo compreendida como condição fundamental para a inserção efetiva da ERER no currículo escolar. Ao alcançar os três níveis de ensino suas ações contribuem para que a temática não seja tratada de forma pontual, mas integrada às práticas pedagógicas cotidianas. Passando a ter como resultados “Maior letramento racial, representatividade com identidade política, de defesa dos direitos da população negra” (Baobá CN1, 2025).

Nesse sentido, tais iniciativas dialogam diretamente com a compreensão de que o reconhecimento e a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira constituem uma responsabilidade compartilhada entre diferentes setores sociais, com destaque para a escola como espaço privilegiado de formação e transformação. É no ambiente escolar que se constroem possibilidades de diálogo e de ressignificação das práticas, abrindo caminhos para o enfrentamento do racismo, do preconceito e da discriminação (Siqueira; Dias; Amorim, 2020 p. 636)

Contudo, é importante reconhecer que o racismo permanece presente no cotidiano escolar, afetando profundamente crianças e adolescentes negros (Cavalleiro, 2005, p.34), aliás, o racismo nas escolas é mais frequente do que se pode imaginar, todavia:

> Tem-se a ideia de que o racismo não existe, principalmente por parte dos professores, por isso não se fala dele. Por outro lado, há a vasta experiência dos professores em ocultar suas atitudes e seus comportamentos preconceituosos, visto que estes constituem uma prática condenável do ponto de vista da educação. (Cavalleiro, 2005, p.33)

Como destaca Cavalleiro (2005), há uma tendência de silenciamento por parte dos professores, seja pela crença de que o racismo não existe, seja pela dificuldade em lidar com práticas que são socialmente condenadas, mas ainda reproduzidas.

Diante desse cenário, torna-se fundamental compreender em que medida as formações promovidas pelos NEABs contribuem para habilitar os docentes na leitura crítica da dinâmica sociocultural brasileira e das condições de vida dos estudantes, possibilitando intervenções pedagógicas mais conscientes e comprometidas com a equidade racial.

> O que se objetiva é a construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor e, ao mesmo tempo, a criação de um ambiente escolar que permita que nossa diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora na superação dos preconceitos e discriminações étnico-raciais. (Unesco, 2008, p. 29).

Nessa perspectiva, a educação das relações étnico-raciais assume o desafio de construir representações sociais positivas, valorizando as diferentes origens culturais da população brasileira e promovendo um ambiente escolar em que a diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora na superação dos preconceitos e das discriminações étnico-raciais.

A participação demonstra que a formação voltada para as relações étnico-raciais se mantém como uma demanda urgente e necessária. Esses docentes além de ampliar seus repertórios teóricos, passam a ser agente multiplicadores, pois disseminam práticas antirracistas. Para que as atividades na promoção da diversidade étnico-racial dentro das instituições escolares melhorem é necessário que haja uma flexibilização “Liberação dos/as docentes com apoio financeiro para participarem dos processos formativos voltados para diversidade étnico-racial tanto na formação inicial, continuada e permanente” (Baobá CN1, 2025).

Apesar dos inúmeros desafios enfrentados, como a sobrecarga de trabalho, a falta de apoio institucional e a ausência de política pública consistente de incentivo a formação continuada, os docentes continuam buscando formas e oportunidades de aprofundar seus conhecimentos sobre as relações étnico-raciais, evidenciando compromisso com sua prática pedagógica, o que contribui para a desconstrução de preconceitos e fortalece a implementação da *Lei nº 10.639/2003* nas instituições escolares.

Mesmo com os avanços significativos alcançados pelos núcleos no desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão, as narrativas das coordenações evidenciam que a consolidação dessas iniciativas ainda enfrenta entraves estruturais e institucionais. A identificação dos desafios vivenciados pelos NEABs torna-se fundamental para compreender os limites da atuação desses espaços no interior da universidade pública. Os principais desafios enfrentados pelos núcleos são:

> Financiamento (Baobá CN1, 2025).
>
> Há muitos avanços acerca das ações de ensino pesquisa e extensão desenvolvidas pela equipe do NEAB contudo os desafios são inúmeros e referem-se à necessidade de inserção da temática no currículo escolar de forma circunstanciada; O processo de aprovação da reorganização do regimento do núcleo; A ausência de dados quantitativos e qualitativos sobre os estudantes cotistas da Unemat e a política de cotas no âmbito da UNEMAT; O desenvolvimento das bancas de verificação que não estão adequadas à política macro já que não estão preparadas por uma comissão interna e permanente instituída por uma política efetiva de ação afirmativa da UNEMAT (Baobá CN2, 2025).

Entre os principais desafios apontados, o financiamento aparece como elemento central, impactando diretamente a continuidade e a ampliação das ações desenvolvidas para um dos núcleos, o outro indica muitas questões para além do financiamento. Somando esse aspecto a dificuldade de inserção da temática étnico-racial de forma circunstanciada nos currículos, os entraves burocráticos relacionados à reorganização do regimento interno dos núcleos e a ausência de dados sistematizados na UNEMAT. Conforme Martins (2017, p. 53), "[...] problematizar a educação na perspectiva da educação étnico-racial tem por objetivo, viabilizar meios para que a escola, através de suas práticas educativas, respeite e valorize as diferentes identidades que frequentam, diariamente, o ambiente escolar."

Destacamos ainda a fragilidade no processo de implementação das bancas de verificação, que segundo CN2 carecem de adequação. Esses desafios revelam que, embora os NEABs avancem na promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais e no enfrentamento ao racismo, ainda há desafios e lutas a serem enfrentadas.

Diante do panorama, a seção possibilitou compreender a constituição, iniciativas e as produções acadêmicas dos núcleos, bem como o papel que desempenham a partir das narrativas de suas coordenadoras, buscando evidenciar de que maneira essas ações reverberam nas práticas pedagógicas e contribuem para a implementação da ERER no contexto da Educação Básica.

4. CONTRIBUIÇÃO DOS NEABS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA

Nesta seção, é apresentado os resultados encontrados a partir da pesquisa de campo, que teve como objetivo compreender como os egressos/participantes das ações dos NEABs percebem a influência dessas formações na sensibilização de sua prática pedagógica no Estado de Mato Grosso. Inicialmente, foi identificado o perfil dos entrevistados, sendo eles mulheres/homens que se autoidentificam como preto/pardo na faixa etária de 41 a 53 anos, oriundos de escolas públicas e docentes. Para manter o sigilo na identidade nessa seção usamos **Baobá** como codinome. Sendo Baobá D1, D2, D3 do NEGRA e Baobá D4, D5, D6 e D7 do NEPRE, a ordem foi definida por ondem das entrevistas.

Foram contatados via e-mail e WhatsApp sessenta e oito (68) egressos/participantes destes Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, e sete (sete)7 aceitaram participar desta pesquisa, sendo 03 do NEGRA e 04 do NEPRE. Todos os egressos/participantes atuam/atuaram na Educação Básica, cinco docentes optaram por responder via questionário *Google forms* e dois por entrevista presencial/online.

O roteiro para a realização da entrevista utilizado para as egressas/participantes foi dividido em 03 seções sendo: **(1) Identificação-** onde compreendemos a trajetória acadêmica; A seção **Participação das ações do NEAB** permitiu entender o tempo de participação no NEAB, cursos que participaram e como estes contribuíram com as práticas pedagógicas, e em **Intervenção pedagógica** que possibilitou verificar se os conhecimentos adquiridos foram efetivamente aplicados e se houve sensibilização em sua atuação pedagógica.

Foram criadas categorias temáticas de acordo com as aproximações entre as preguntas e respostas. Foi definido as seguintes categorias de análise**: I.** Racismo estrutural e institucional na trajetória formativa e profissional**; II**. Contribuições dos NEABs na prática pedagógica antirracista**; III.** Desafios institucionais e resistências às práticas antirracistas e **IV.** Mudança na percepção dos estudantes e docentes sobre diversidade étnico-racial.

4.1 Racismo estrutural e institucional na trajetória formativa e profissional

Nessa categoria analisou-se como o racismo estrutural e institucional atravessa as trajetórias formativas e profissionais dos docentes (egressos/participantes), revelando percursos marcados por descontinuidades, manifestando-se em práticas discriminatórias, silenciamentos e desigualdades.

Para a constituição desta categoria agrupamos as seguintes perguntas: 1-Houve alguma interrupção na sua trajetória acadêmica? 2 - Você, já passou por algum tipo de discriminação? 3 - Qual foi sua maior dificuldade em se manter nesse curso de Graduação? Como você superou essa dificuldade? 4 - Quais ações do núcleo você participou?

As trajetórias escolares e formativas dos docentes revelaram percursos marcados por descontinuidades, ingressos tardios na educação formal e experiências atravessadas por desigualdades estruturais. Evidenciando que o acesso e permanência nos espaços educacionais não ocorrem de forma linear, sendo permeados por desafios relacionados à idade, às condições socioeconômicas, ao pertencimento racial e às políticas de acesso ao ensino. Os relatos a seguir expressam vivências singulares, mas que são atravessadas por elementos comuns que ajudam a compreender os impactos das relações raciais e institucionais no processo formativo desses sujeitos.

Durante suas trajetórias escolar/formação, os docentes encontraram algumas dificuldades, como:

> Concluí o ensino médio na modalidade EJA. Com meus 35 anos de idade. E antes da minha formatura da EJA, eu passei no primeiro vestibular. Primeiro grupo de cotas para negros. Na Universidade do Estado de Mato Grosso. Sou da primeira turma de cotistas. Eu lembro de um professor entrar e falar assim, (nome)! Você aqui! Como cotista, não acredito. Você não precisava entrar pela janela. Você é muito inteligente. Bastou isso para o pau cair a folha lá, hein? Foi feito toda uma mobilização nessa época. Com os cotistas (Baobá D3, 2025).

> No primeiro ano do ensino médio, eu estava em uma escola pública e eu passei no IFMT e foi muito difícil e eu não consegui fazer um elo no conteúdo, não conseguia falar com as pessoas, […] uma funcionária que falou com meus pais que isso as vezes acontecia, ela nunca deu trabalho, dê mais uma chance para ela e meus pais aceitaram. Ela era uma mulher negra que olhou para mim, hoje eu consigo fazer essa leitura, mas na época não, eu só senti o amor e olhar em ser vista (Baobá D4, 2025).

> Não, mas cheguei na graduação com 27 anos (Baobá D6, 2025)

Os relatos apontam para dificuldades que extrapolam o âmbito pedagógico, evidenciando experiências de discriminação racial, sentido de não pertencimento e rupturas no percurso educacional. A fala de Baobá D3 explicita o estigma associado às políticas de cotas raciais, ao relatar a surpresa e deslegitimação de sua presença na universidade, revelando como o racismo institucional opera por meio de discursos que colocam dúvidas a capacidade intelectual de estudantes cotistas. A docente entrou como cotista na primeira turma que foi assegurada pela *Resolução nº200/2004* do CONEPE que aprovou o Programa de Integração e Inclusão Étnico-racial da Universidade do Estado de Mato Grosso.

Para entender o que resultou nessa resolução, trouxemos a entrevista concedida pelo Prof. Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira, entrevista esta publicada no *youtube* pelo podcast

Negrafite em 2025. A entrevista permite reconstruir, a partir da memória e da experiência vivida, o percurso histórico-político que antecedeu a institucionalização das ações afirmativas na universidade. O relato evidencia que o processo teve início no final de 2003, a partir de uma convocação da gestão universitária para elaboração de um programa cultural, que gradativamente foi ressignificado diante das demandas emergentes relacionadas às desigualdades. Como o programa perdeu folego, foi constituído a Comissão para Elaboração do Programa Institucional Cores e Saberes (CEPICS) formalizada pela portaria nº 328/2004, marcou um ponto de inflexão ao incorporar, de forma mais sistemática, o debate sobre ação afirmativa, em diálogo com experiências já consolidadas em outras universidades brasileiras e com o contexto nacional de efervescência política.

Nesse sentido, a Comissão realizou o I Seminário sobre Políticas de Ação Afirmativas na UNEMAT, constitui-se como um marco fundamental para a consolidação desse debate no interior da instituição. O contato com pesquisadores e vivências concretas de racismo relatadas durante o evento contribuíram para ampliar a compreensão acerca de medidas institucionais voltadas à promoção da equidade racial. Esse acúmulo de reflexões e atividades resultou na elaboração da minuta que deu origem à Resolução nº 200/2004 do CONEP, aprovada em 13 de dezembro de 2004, a normativa estabeleceu que a partir do vestibular 2005/2 por um período de 10(dez) anos, 25% (vinte e cinco) das vagas foram para alunos negros, configurando-se como uma das primeiras políticas de ação afirmativa no âmbito da universidade e como um marco histórico na luta pela democratização do acesso ao ensino superior em Mato Grosso.

A ação afirmativa sofre por um longo período com críticas. Para Vieira (2015, p. 25), essas críticas afirmavam que seria a ação afirmativa responsável por criação de cidadãos de classes distintas, muitos criticavam que a ação afirmativa contaminaria a estrutura, determinando que grupos acessariam privilegiadamente um conjunto de bens simbólicos e materiais

Já o relato de Baobá D4 mostra os impactos emocionais e subjetivos da transição escolar, que foi marcado por dificuldade de adaptação, ao mesmo tempo em que destaca a importância do acolhimento e identificação racial. Por sua vez Baobá D6 o ingresso tardio na graduação, elemento recorrentes em trajetórias de sujeitos historicamente excluídos do acesso ao ensino superior, o que reforça a ideia de que o tempo de formação também é atravessado por desigualdades sociais e raciais.

Assim, as experiências relatadas demonstram que as dificuldades enfrentadas não podem ser compreendidas de forma individualizada, mas como resultados de estruturas sociais desiguais que impactam. Esses relatos reforçam a relevância das políticas afirmativas, bem

como da atuação de núcleos como espaços institucionais comprometidos com a promoção da equidade racial, tornando-se fundamental para o acolhimento, permanência e a valorização dessas trajetórias.

Em consonância com os objetivos desta pesquisa, que buscam compreender as contribuições dos NEABs, as entrevistas evidenciou que o racismo não se apresenta como um evento isolado, mas como uma experiência estrutural e contínua, atravessando suas trajetórias pessoas, educacionais e profissionais. Ao serem questionados sobre vivências de racismo, todos os participantes relataram ter enfrentado situações discriminatórias ao longo da vida, o que reforça a compreensão de que o racismo opera como um sistema que organiza relações sociais e produz desigualdades desde a infância até a vida adulta. Esses relatos foram fundamentais para análise, pois revelaram o contexto social no qual estão inseridos e a importância de espaços institucionais, como os NEABs, na construção de instrumentos críticos para a leitura e o enfrentamento dessas violências.

> Ocorre diariamente quando você se descobre negra em uma sociedade racista (Baobá D1, 2025).

> Por conta do meu cabelo crespo me chamavam de sarará de fogo, palha de milho (Baobá D2, 2025).

> Perguntar para uma mulher preta. Inúmeras. Inúmeras discriminações. As situações como, por exemplo, eu estar na sala de aula e chegou uma professora da universidade com os seus alunos para fazer o estágio. E ela chegou com duas acadêmicas do curso de pedagogia. As acadêmicas me reconheceram como professora, né? Só que estavam aguardando o aval dela para elas entrarem na sala. Aí foi quando ela virou e falou assim, vamos aguardar a professora? E eu estava sentada na sala (Baobá D3, 2025).

> Alguns e eu só fui conseguir madurar isso, compreender depois de estudar sobre discriminação e analisar essas práticas, mas uma das questões que a gente aborda em casa…eu já nasci em uma situação racista, eu nasci e os médicos me deram para outra mãe e deu um menino para minha mãe porque ela é clara dos olhos verde, …eu falo que eu já nasci vivendo discriminação, preconceito e racismo, mas a última que eu me lembre foi quando eu assumi o concurso de Cuiabá , eu cheguei na escola com minha carta de apresentação na mão, e a secretária veio e disse “nossa você chegou? você é do apoio? da limpeza?, aquilo que me marcou porque eu estava com o papel na mão, ela podia ter pego o papel e lido que ia ver que eu ia me apresentar como professora. Se fosse julgar pela roupa, tudo bem, mas eu estava de vestido longo, salto, maquiada, arrumada pois tomei posse e fui para a escola. Eu fique “como assim” e por aí a gente vai por vários anos (Baobá D4, 2025).

> Para além de discriminação, sofri com a violência do racismo institucional, recreativo e do religioso (Baobá D5, 2025).

> Sim. Como sou uma mulher parda que nasceu no sul do país sofri vários tipos de discriminação. Pelo meu cabelo crespo, pela cor da minha pele, era uma criança que apanhava da cuidadora na creche. Sou a mais preta das filhas, sempre percebi um desmerecimento porque minha irmã tem o cabelo liso e eu a "neguinha" da família. Quando adolescente sofria intenso assédio por parte de homens mais velhos que beiravam a objetivação, é claro que só consigo identificar isso agora, depois de mais de 18 anos de estudos sobre as relações raciais (Baobá D7, 2025).

As narrativas dos participantes apontam para a naturalização cotidiana do racismo, como expressou Baobá D1 ao afirmar que ele ocorre “diariamente quando você se descobre negra em uma sociedade racista”. Essa fala evidencia o caráter estrutural do racismo, que antecede a consciência individual e se impõe como experiência social compartilhada. Em Baobá D2, o racismo se manifesta de forma explicita por meio de agressões verbais relacionadas ao cabelo crespo, revelando como padrões estéticos eurocentrados operam como mecanismos de inferiorização e desumanização dos corpos negros desde a infância.

Para Baobá D3 e Baobá D4 o racismo institucional está presente nos espaços educacionais, inclusive na universidade e na escola. Racismo esse que Kilomba (2019, p. 77-78) enfatiza como um racismo muito mais que fenômeno ideológico, sendo termo de um padrão desigual de tratamento no cotidiano, nos sistemas educativos, mercado de trabalho etc. A não identificação dessas mulheres como professoras, mesmo diante de evidências formais, demonstra como a branquitude opera como referência de autoridade e pertencimento, relegando pessoas negras a posições subalternizadas. Tais situações corroboram a compreensão de que o racismo institucional atua de maneira sutil, mas profundamente violenta, produzindo constrangimentos, silenciamentos e questionamentos constantes sobre a legitimidade profissional dessas mulheres.

Além disso, Baobá D5 amplia a análise ao apontar a intersecção entre diferentes formas de racismo, institucional, recreativo e religioso, o que aponta para a multiplicidade de violências que incide sobre a população negra. Já o relato de Baobá D7 explícita como o racismo atravessa as relações familiares, afetivas e de gênero, produzindo marcas profundas que, muitas vezes, só são plenamente compreendidas a partir do acesso ao conhecimento crítico proporcionado pelos estudos sobre relações raciais. Esse aspecto dialoga diretamente com os objetivos da pesquisa, ao demonstrar como a formação acadêmica e o contato com os NEABs contribuem para a ressignificação das experiências vividas e tomada de consciência sobre as estruturas racistas.
Dessa forma, as falas analisadas confirmam que o racismo vivenciado pelos participantes se manifesta tanto de forma explicita quanto velada, articulando dimensões individuais e institucionais. Conforme discutido por Hamilton e Ture (p. 34, 2021), aqui é apresentado que o racismo em sua dimensão interpessoal quando se expressa nas ações de indivíduos, por meio de atitudes explícitas de discriminação e o racismo institucional, que se configura no âmbito das instituições sociais. Este último não depende necessariamente da ação consciente de sujeitos isolados, mas se materializa por meio de normas, práticas e rotinas institucionais que produzem e reproduzem desigualdades raciais. Diferentemente da ideia de que seria apenas mais sutil, o racismo institucional opera de forma estruturada e, muitas vezes, naturalizada, o que dificulta

seu reconhecimento e enfrentamento, especialmente por estar ancorado em mecanismos considerados legítimos e socialmente aceitos.

Por vezes, além do racismo vivenciado, havia dificuldade em se manter durante a graduação, as desigualdades raciais historicamente produzidas no Brasil impactam diretamente as condições de acesso e, sobretudo, de permanência no Ensino Superior, fazendo com que estudantes negros, em sua maioria enfrentem dificuldades materiais que atravessam suas trajetórias acadêmicas. Nesse sentido, as vivencias relatadas pelas participantes evidenciam que, para além das experiências de racismo simbólico e institucional, a permanência na graduação esteve condicionada à superação cotidiana de limitações financeiras, revelando a centralidade das políticas de assistência estudantil enquanto estratégia de enfrentamento das desigualdades raciais no espaço universitário.

> Conseguir comprar as apostilas e livros necessários para as aulas. Minha mãe por vezes tirava o dinheiro de comprar alimentos para poder comprar meus materiais (Baobá D1, 2025).
>
> Falta de condições financeiras para tirar copias de apostilas, comprar livros […] fui bolsista de um projeto de extensão (não do NEGRA) (Baobá D2, 2025).
>
> Pensa no sufoco financeira, né? E eu consegui a modalidade de bolsista. Era sobrevivência. Né? E eu atuava, né? Primeiro eu fui bolsista no NEGRA (Baobá D3, 2025).
>
> Passei com 18 anos no vestibular e arrumei um emprego/bolsista (Baobá D4, 2025)
>
> Conciliar estudo e trabalho (Baobá D5, 2025)
>
> Financeira/Bolsista moradia, extensão, monitoria (Baobá D6, 2025)

A permanencia esteve diretamente condicionada à mediação entre trabalho, bolsas acadêmicas e estratégias familiares de sobrevivência, denotando como as desigualdades raciais e socioeconômicas se materializam no cotidiano. A necessidade de escolher entre a compra de materiais didáticos e a garantia da alimentação, conforme relatado por Baobá D1, bem como as dificuldades para acessar recursos básicos de estudos, apontadas por Baobá D2, demonstram que o acesso formal à universidade não assegura, por si só, condições equitativas de permanência. Nesse contexto, as bolsas, sejam elas vinculadas à extensão, monitoria, moradias ou aos NEABs assumem um caráter que extrapolam o apoio pedagógico, configurando-se como um instrumento fundamental para o enfrentamento ao racismo estrutural.

Aqui compreendemos a importância de ter bolsa para auxiliar o trabalho desenvolvido pelos NEABs, bolsas essas que servem para minimizar as dificuldades além de possibilitar participação em ações, eventos, manter financeiramente, compra de livros etc.

Para além da compreensão de que a permanência deles no Ensino Superior esteve diretamente relacionada às políticas de assistência estudantil e às bolsas vinculadas às ações desenvolvidas pelos núcleos, torna-se necessário avançar na análise dos impactos formativos dessas experiências. Assim, para além do apoio material, esta pesquisa buscou compreender de que maneira a participação nas ações, eventos e formações promovidas pelos NEABs contribuiu para o fortalecimento e constituição acadêmica, profissional e política dos docentes.

Nesse sentido, a identificação das formações e atividades em quais participaram ao longo de sua trajetória nos núcleos permite evidenciar o papel dos NEABs como espaços contínuos de formação crítica e fortalecimento das práticas antirracistas.

> Acompanhei as aulas da pós-graduação oferecida pelo NEGRA, mas enquanto acadêmica do curso de pedagogia e orientanda do Prof Paulo Alberto (Baobá D1,2025).
>
> Várias ações. Eventos, formações (Baobá D2, 2025).
>
> Das ações do núcleo. Nossa, gente. Tanta coisa, tanto perrengue, né? E quando chega na nossa vez, é tudo difícil. Seminários, os eventos nas escolas, as apresentações. Eu tinha um grupo de dança afro-brasileira. E sempre apoiado pelo núcleo. Das viagens, dos quilombos, as apresentações, né? Os inúmeros seminários, né? As formações também que o NEGRA ofertava, né? Nas escolas, com os professores da rede. Assim, contabilizar isso é... não dá. (Baobá D3, 2025).
>
> Fui bolsista do mestrado, participava de muitas atividades, como oficina de bonecas abayomi, mas tinha outras ações, capoeira, oficinas, jornada das desigualdades, participava dos ciclos formativos, encontros mensais (Baobá D4, 2025).
>
> Todas as Jornadas das desigualdades raciais e extensão durante todo esse período (Baobá D5, 2025).
>
> Várias ações, desde a elaborações das Jornadas das desigualdades raciais, aos cursos de formação quilombola, formação de professores sobre relações raciais (Baobá D6, 2025).

As ações desenvolvidas pelos núcleos ultrapassaram o caráter pontual, pois configuraram-se como um processo formativo contínuo e multifacetado. A diversidade de atividades mencionadas, como cursos de pós-graduação, formações em escola, seminários, oficinas, ações de extensão, atividades culturais e participação em eventos, destacam a amplitude das ações promovidas pelos núcleos. A recorrência da dificuldade em quantificar essas experiencias, conforme destacado, indica não apenas a intensidade da participação, mas a centralidade do núcleo na trajetória acadêmica e profissional desses docentes. Nesse sentido as falas analisadas permitem afirmar que os núcleos constituem como espaços estratégicos de formação política e pedagógica, contribuindo assim para o aprofundamento dos debates sobre relações raciais.

4.2 Contribuições dos NEABs na prática pedagógica antirracista

Nessa categoria fica evidente que os NEABs constituem espaços formativos estratégicos voltados a práticas pedagógicas antirracistas, nesse sentido, as experiências formativas vivenciadas nos núcleos possibilitaram aos docentes ressignificar suas práticas. Para constituição dessa categoria analisamos os questionários:1 - Quais ações você considera mais eficazes nas atividades desenvolvidas pelo NEAB? 2 - De que maneira as ações contribuíram para o seu entendimento sobre a diversidade étnico-racial? 3 - Você consideraria que as ações que você participou sensibilizou a sua prática pedagógica dentro da sua instituição ao cumprimento da lei 10639/2003? 4 - Você já colocou em prática alguma das práticas pedagógicas que aprendeu no NEAB?

A partir da participação nas ações formativas promovidas pelos núcleos, os docentes entrevistados reconhecem as transformações significativas em suas práticas, nesse sentido, torna-se relevante analisar quais ações foram percebidas como mais efetivas por eles.

> Cursos de extensão; seminários e palestras; publicações e materiais didáticos (Baobá D1, 2025).
>
> Grupos de estudos e pesquisa (Baobá D2, 2025).
>
> Por experiência própria e de convívio com os pares nas escolas, a especialização marcou muito. Eu falo pela que eu pude acompanhar. Porque ela levou... colocou nas escolas as ações. Eu lembro que houve um módulo que eles tinham que... fazer uma ação na escola. E o retorno disso foi muito significativo. Quando elas apresentaram o trabalho que elas fizeram na escola, elas ficaram maravilhadas. E até elas... se viram o quanto elas eram capazes de fazer essa prática pedagógica antirracista nas escolas. Naquela época, gente, isso lá em 2006, 2007. Imagina agora as maravilhas que essas meninas estão fazendo. Então assim, foi a chave que abriu (especialização com docentes) ... a porta das escolas na época (Baobá D3, 2025).
>
> Grupos de estudos e pesquisa (Baobá D5, 2025).
>
> Cursos de extensão, seminários e palestras, publicações e materiais didáticos, grupos de estudos e pesquisa, especializações e mestrado e doutorado (Baobá D7, 2025).

Percebemos que há menções recorrentes a cursos de extensão, seminários, grupos de estudos e pesquisa, bem como as formações em nível de especialização, indicando que essas estratégias formativas contribuíram de maneira mais direta.

No que se refere aos temas desenvolvidos nas formações, apresentam História e Cultura Afro-Brasileira, Educação e Diversidade étnico-racial, políticas de Ações Afirmativas, entre outros que constituíram eixos centrais. E são estas formações que contribuíram para o entendimento crítico sobre a diversidade étnico-racial conforme os docentes apresentam.

> As aulas da pós-graduação eram ministradas por professores renomados dentro da temática racial. E o NEGRA possui um vasto referencial teórico no qual utilizei na minha pesquisa de graduação (Baobá D1, 2025)
>
> Através das teorias estudadas nos encontros realizados (Baobá D2, 2025).
>
> Olha, pra mim eu sou até suspeita de falar, né? Porque eu **falo que eu sou o fruto dessas ações negras. E quando eu falo disso eu me emociono**. Porque eu tinha e eu usava da dança, do corpo, do movimento, para dizer que nós estávamos ali. Mas eu não tinha o conhecimento científico. Então era o corpo que falava e não era uma voz que se ouvia. Hoje eu não sou mais só o corpo que fala, eu sou uma voz. Eu busquei conhecimento e isso foi através do núcleo. E a partir daí eu já tinha uma vivência com as questões raciais, mas uma vivência no corpo, da dança, do movimento negro, da capoeira, que eu era capoeirista, professora de capoeira, mas eu não tinha o conhecimento científico. E o NEGRA me deu todo esse suporte. Foi através do NEGRA, dos seminários, participando ativamente dos seminários, de palestras, de conferências. Isso foi me dando uma bagagem e me despertando para o estudo das questões étnico-raciais. Tanto que o meu TCC trabalhou a questão racial. Na minha especialização, a minha pesquisa foi a questão racial com as crianças na educação infantil e, posteriormente, o mestrado. Da menina que começou lá, da EJA, fez graduação e fez a pós. **Eu sou fruto desse trabalho do NEGRA** (Baobá D3, 2025).
>
> Eu acho que até eu estar lá na sala me ajudou, todos os cursos eu demorei a me adaptar, por mais imatura que eu me considerava com o tempo as formações saltavam. Todos os cursos que eu tive eles me chocaram, no sentido de entender o que estava sendo dito e me perceber como participante daquele assunto, ao ouvir uma história contada e ela também ser a minha história, eu me sentia chocada em vários momentos e as vezes eu falava pouco, pois eu estava digerindo aquilo. Porque por muito tempo falar sobre isso(racismo) pra mim foi doído, foi difícil, aí no NEPRE nas discussões e eu fui me percebendo (Baobá D4, 2025).
>
> Foi o meu primeiro contato com as teorias das relações étnico raciais (Baobá D5, 2025).
>
> Por vias do grupo de estudo e pesquisas, das orientações no mestrado e doutorado (Baobá D6, 2025).
>
> Quando cheguei ao NEPRE eu já tinha uma boa caminhada sozinha. Mas sem dúvidas essa atuação foi refinando o meu olhar, me apresentando novos caminhos, novas leituras e oportunidades incríveis, no quesito acadêmico, como participar de grandes eventos sobre a temática COPENE, ANPED (Baobá D7, 2025).

As narrativas evidenciaram que de modo semelhante, Baobá D2 e Baobá D5 apontaram que os encontros formativos e os grupos possibilitaram o primeiro contato sistematizado com as teorias. O relato de Baobá D3 destacou de forma contundente o impacto das ações do núcleo na transformação do lugar de fala e na constituição da identidade acadêmica. Ao afirmar que deixou de ser “apenas o corpo que fala” para se tornar “uma voz”, a docente evidenciou o processo de apropriação do conhecimento científico como elemento central para o empoderamento intelectual e político. Essa trajetória que perpassa a graduação, especialização e o mestrado, revela a potência das ações continuadas do núcleo na formação.

Além disso, o depoimento de Baobá D4 explicitou o caráter formativo e, ao mesmo tempo sensível das discussões promovidas no núcleo, ao evidenciar que o contato com as

temáticas raciais provocou processos de reconhecimento, identificação e elaboração subjetiva das próprias experiências de racismo. Esse movimento de "se perceber" enquanto sujeito da história narrada demonstrou que as formações não se restringiram à transmissão de saberes, mas sim de um processo de conscientização e ressignificação das vivências individuais e coletivas.

Por sua vez, Baobá D6 e Baobá D7 mostra a continuidade da formação em níveis mais avançados, como mestrado e doutorado, bem como a inserção em eventos nacionais como COPENE e ANPED, reforçando o papel dos núcleos enquanto espaços de articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Dessa forma, a análise das narrativas indica que as formações têm contribuído para o aprofundamento da compreensão das relações étnico-raciais por parte das participantes, bem como para o fortalecimento de suas trajetórias acadêmicas. A partir dos relatos, observa-se que os núcleos tendem a se configurar como espaços relevantes de produção de conhecimento e de fortalecimento identitário, ainda que esses efeitos se manifestem de maneira situada e atravessados pelas experiências individuais e pelos contextos institucionais em que estão inseridos.

> Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece (Gomes, p. 43, 2017).

Sendo a identidade construída socialmente, historicamente e culturalmente, implicando na construção sobre si a partir da relação com o outro. Com vistas a atender aos objetivos desta pesquisa, buscou-se compreender "se" e de que maneira as ações formativas desenvolvidas pelos Núcleos sensibilizaram a prática pedagógica dos docentes entrevistas para o cumprimento da Lei 10.639/2003. Essa lei, ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, demanda não apenas o conhecimento normativo, mas sobretudo, a construção de uma prática pedagógica crítica, intencional e comprometida com o enfrentamento do racismo. Neste sentido as falas permitem analisar como as vivências formativas proporcionadas pelos núcleos contribuíram para a ressignificação de olhares, saberes e práticas no interior das instituições educacionais.

> Com certeza! Me descobri negra, e comecei a ter um olhar mais apurado sobre as relações raciais no espaço escolar enquanto professora (Baobá D1, 2025).

> Plenamente. Haja visto que para mim já era algo necessário a ser feito, mas que precisava de mais compreensão teórico para fortalecer a prática (Baobá D2, 2025).

> E muito! A mudança de olhar, né? Quando você olha e você já percebe, não só entre os alunos, mas também com os seus pares. É de uma professora, após a gente fazer todo um evento na escola, ela veio sentar aí e se abrir e falar. Olha, agora que eu fui entender. E hoje você encontrar com ela toda empoderada, está estudando a questão racial também, para se compreender. Primeiro a gente se compreende, né? É um reencontro com o meu eu (Baobá D3, 2025).

> Foi justamente isso que evidenciou na minha prática, o pensar, refletir, a intenção do que eu quero, do que eu sou, do andar, do cabelo a todo momento eu to pensando, vendo trazendo questionamento sobre tudo, que música é essa, quem fez, porque fez, quem fez esse texto, quem é esse autor, esse personagem. Passar pelo NEPRE mudou minha pratica porquê de certo modo mudou minha vida e como me fez refletir sobre mim mesma, me fez refletir sobre quem eu quero ser, quem eu quero formar, quem eu quero que meus alunos sejam, quem eu quero que eles entendam, e isso tem que ser continuo e claro que temos que continuar, se perceber e buscar mais […] percebo que se faz necessário que as formações cheguem para todos, com mais afinco para professores e todos os espaços e sensibilizou e mudou minha pratica significativa (Baobá D4, 2025).

> Sim. A minha experiência como membro ativo nas ações me deu as condições necessárias de acessar as teorias das relações étnico-raciais, buscar compreendê-las e examiná-las durante a formação stricto sensu. O NEPRE foi importante até para eu me reconhecer como uma pessoa negra. Cheguei ao NEPRE vindo de um outro Estado e estar naquele lugar de tão profundas e sérias reflexões, apropriar-me dos referenciais teóricos, foi sem dúvida um divisor de águas na minha vida. As construções possíveis que realizei me ajudaram no processo de formação acadêmica e na consequência à minha prática pedagógica. Não vejo mais a minha sala de aula da mesma maneira: "somos todos iguais a partir das nossas diferenças". E nossas diferenças têm cor, tem marcas, tem história (Baobá D5, 2025).

> Sim, me instrumentalizando técnico e pedagogicamente em relação a lei, as diretrizes etc., (Baobá D6, 2025).

> Absolutamente. A prática pedagógica é a parte que eu considero mais complicada e isso eu consegui compreender no decorrer do processo (Baobá D7, 2025).

As falas dos docentes evidenciaram, de forma unanime, que as ações formativas promovidas pelos núcleos exerceram impacto significativo na sensibilização e transformação de suas práticas pedagógicas. Baobá D1 destacou o processo de reconhecimento identitário como elemento central para a mudança do olhar, ao afirmar que, a partir das ações, passou a se perceber como mulher negra e a observar de forma mais atenta as relações raciais no espaço escolar. E é essa tomada de consciência que denota a indissociabilidade entre identidade, formação e prática pedagógica no contexto da educação antirracista.

De maneira semelhante, Baobá D2 ressalta que, embora reconhecesse a importância da temática racial, as formações possibilitaram o aprofundamento teórico necessário para fortalecer sua docência. Tal afirmação reforça a compreensão de que para cumprir a Lei 10.639/2003 é preciso embasamento teórico-metodológico. A narrativa de BaobáD3 (2025), amplia essa análise ao evidenciar que a sensibilização extrapolou a sala de aula, alcançando seus pares docentes, mostrando o potencial multiplicador das formações. O depoimento de

Baobá D4 evidenciou que as formações têm caráter reflexivo e contínuo, assim como destacou que a sua prática pedagógica passou a ser permeada por questionamentos constantes sobre narrativas, autores, representações e intencionalidades. Ao afirmar que a passagem pelo núcleo "mudou a prática porque mudou a vida", ela explicita que a educação implica em um processo permanente de autoanálise e reposicionamento ético e político.

Já Baobá D5 e D6 evidenciaram que o acesso às teorias, diretrizes e dispositivos legais foi determinante para a instrumentalização, possibilitando uma atuação mais consciente e fundamentada. Ao afirmar que não via mais a sala de aula da mesma forma, Baobá D5 destacou a compreensão das diferenças como constitutivas das relações, rompendo com discursos homogeneizadores ainda presente nos espaços escolares.

Por fim, Baobá D7 (2025) chamou a atenção para o fato de que a prática é um dos maiores desafios da educação antirracista, especialmente em um espaço onde essa temática esteve ausente tanto na Educação Básica quanto na formação inicial docente. Tal constatação reforça os NEABs enquanto importante espaço de formação continuada para docentes.

No que se refere-se ao desdobramento das ações formativas nas práticas pedagógica dos docentes, as narrativas mostraram que os docentes passaram a desenvolver atividades que dialogavam diretamente com a educação das relações étnico-raciais, fortalecendo a identidade e a diversidade.

> Enfrentamento ao racismo no espaço escolar (Baobá D1, 2025).
>
> Implementação da lei 10.639/03 dentro e fora do espaço escolar através de práticas educativas antirracista com aulas mais inclusiva, intervenções frente a atitudes que revelam preconceitos, discriminação, racismo e projetos pedagógicos (Baobá D2, 2025).
>
> Eu trabalhei muito durante acho que uns 9 a 10 anos praticamente na creche com um trabalho com as oficinas de tranças e as oficinas de bonecas negras. Que aí eu conseguia trabalhar com as crianças e com as mães. Isso foi muito bacana. Houve um retorno muito bacana, né? De relatos de mães. Então se você trabalha com a criança na educação infantil, essa questão da identidade dela, é uma construção para toda a vida. Para toda a vida (Baobá D3, 2025).
>
> Leitura e análise dos autores, quando eu ia falar sobre poemas, pesquisava e apresentava poetas negros, poemas que retratava a história. Refletimos que personagem utilizar, as características, abordei sobre os tons de peles e que cor cada um é, se acontece algo eu sempre falo para intervir, já era em 20 de novembro a escola me perguntou o que eu ia trabalhar, e eu durante o ano já estava trabalhando, coisas que na escola não. As músicas eu utilizava as caixas magicas de lazaro ramos, que fala sobre o cabelo, rima, um projeto de uma pessoa negra (Baobá D4, 2025).
>
> Identidade e autorreconhecimento; Leitura e contação de histórias africanas e afro-brasileiras; A música negra brasileira e suas raízes; Heróis e heroínas negros na história do Brasil e Reflexão e convivência, educação religiosa e valores (Baobá D6, 2025).

> Na verdade, eu fui aperfeiçoando uma prática que iniciei às cegas a partir do episódio com as estudantes. E acredito que a prática pedagógica precisa ser pautada em projetos, sempre, pois são interdisciplinares, a temática exige isso (Baobá D7, 2025).

O enfrentamento ao racismo passou a ser assumido como responsabilidade pedagógica, conforme explicitado por Baobá D1, ao destacar ações voltadas diretamente para as relações raciais no espaço escolar. Baobá D2 amplia essa discussão ao afirmar que a implementação da Lei nº 10.639/2003 ocorre tanto dentro, quanto fora da sala de aula, por meio de práticas antirracistas, intervenções bem como inserir a temática em projetos pedagógicos.

Baobá D3 mostra a centralidade da Educação Infantil como espaços estratégicos para a construção da identidade raciais, ao destacar o trabalho continuo com oficinas de tranças e bonecas, com envolvimento não apenas dos alunos, mas das famílias também. Reforçando assim a compreensão de que a educação antirracista é um processo longo, e que seus impactos extrapolam o espaço escolar. Assim, também Baobá D4(2025) descreve práticas pedagógicas que articulam poesia, música, literatura e representatividade, reforçando que trabalhar a temática racial deve ser ao longo do ano e não apenas restrita a datas comemorativas. As práticas relatadas por Baobá D6 e D7 reforçam a compreensão da educação antirracista como um trabalho sistemático, fundamentado na valorização da identidade, e autorreconhecimento. Isso posto, é possível compreender que é necessário estratégias didáticas que articulem várias áreas do conhecimento.

Ao discutir a construção da identidade negra, Gomes (2005, p. 44) afirma que esta:

> Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços institucionais ou não nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma.

Como se observa, foram os aprendizados proporcionados pelas ações do núcleo que possibilitaram uma ampliação do repertório metodológico, permitindo a criação de aulas mais inclusivas para a educação antirracista com base na Lei 10.639/2003.

Os relatos apontaram também para a importância do envolvimento das famílias e comunidade escolar. Pois a iniciativa como as oficinas de tranças e de bonecas negras mostraram como o trabalho com a identidade desde a infância gera impactos na vida da criança e forma uma consciência coletiva.

4.3 Desafios institucionais e resistências às práticas antirracistas

As entrevistas revelaram que, embora as ações formativas promovidas pelos NEABs tenham contribuído para o fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas, sua implementação é atravessada por desafios institucionais e múltiplas formas de resistências. Para essa categoria foram analisados: 1 - Você teve desafios ao executar as práticas aprendidas? 2 - Você já desenvolveu projetos na sua instituição sobre a temática? Poderia descrevê-lo?

Ao serem questionados sobre os obstaculos enfrentados pelas docentes na implementação das ações aprendidas nos NEABs, os depoimentos revelaram que as docentes, ao colocar em prática os conhecimentos adquiridos nas ações formativas dos NEABs, se depararam com diferentes obstáculos que tensionam a implementação da educação das relações étnico-raciais. Tais desafios se manifestaram tanto no âmbito estrutural, relacionados ao sistema educacional, currículo e ausência de materiais, quanto nas resistências individuais, marcada por preconceitos, silenciamento e deslegitimação. Mesmo com as dificuldades, não impediram que buscassem estratégias para desenvolver suas práticas pedagógicas antirracistas.

> O sistema educacional, currículo escolar dentre outros (Baobá D1, 2025).
>
> Muitas. Principalmente relacionado a religiosidade de matriz africana, onde ainda há muito preconceito de forma velada ou latente (Baobá D2, 2025).
>
> Inúmeros, principalmente. Teve uma vez que alguém falou olha, isso aí é vudu (bonecas abayomi), né uma vez uma colega que estava costurando e outra “eita lelê”, só está faltando bater o tambor. Como se a gente não entendesse o tom da piadinha. Então quando eu apresentei a primeira vez o projeto uma colega falou para mim assim: eu não vejo racismo nas crianças isso não existe aqui […] a criança não tem, realmente a criança não nasce racista ela aprende. (Baobá D3, 2025).
>
> Muito, Muito. Quando eu estava no NEPRE fui ministrar sobre bayomi, teve professores que não querem porque falaram que era boneca de vudu, percebo preconceitos quando se fala sobre relações étnico-raciais, cultura afrobrasileira, então eu percebo que tem essa questão, aqui tem um projeto de capoeira e muito não deixam porque acham que é de macumba. Acho que falta formação, pois temos muita informação no mundo e falta formação pois são situações que precisam compreender. Desafios por partes dos professores que digamos assim que alguns agem assim, é sobre relações étnico raciais ?- vai você que fala melhor – eu tenho essa dificuldade porque alguns professores por eles serem mais claros e por terem outras características acham que não devem se envolver e eu acho que ai está um grande problema que é o entender pois falo que é o estudo das relações étnico-raciais e eu me relaciono com o outro é uma relação entre pessoas pretas e não pretas e vejo que muitas pessoas não querem nem estudar mas outros sim (Baobá D4, 2025)
>
> Atuei por vinte e sete anos na educação básica, as relações étnico-raciais nunca eram tratadas na escola. Quando muito se pintava um desenho alusivo. Todas as temáticas chamadas de polêmicas deviam ser evitadas para não causar problemas com os pais (Baobá D5, 2025)
>
> Sim, institucionais, ausência de material como livros etc. (Baobá D6, 2025).
>
> Falta de apoio da gestão das escolas, falta de colegas para seguir um caminho compartilhado, pessoas que acham que entendem e reforçam a discriminação propondo sempre o famigerado desfile da beleza negra sem abrir mão disso. Não

> compreendendo a necessidade constante desse trabalho durante todo o ano letivo (Baobá D7, 2025)

No plano institucional, Baobá D1 e Baobá D6 apontaram limites relacionados ao currículo escolar e à ausência de materiais adequados, evidenciando como a estrutura educacional ainda se mostra pouco comprometida com a efetivação da Lei 10.639/2003. Essa lacuna institucional reforça a compreensão de que a responsabilidade pela educação antirracista recai, muitas vezes, de forma isolada sobre docentes sensibilizadas pela temática. As narrativas de Baobá D2, Baobá D3 e Baobá D4, mostraram que a religiosidade de matriz africana continua sendo um dos principais focos de resistência, dentro do espaço escolar, marcada por preconceito.

As expressões pejorativas, as piadas veladas e associação de elementos da cultura afro-brasileira a práticas "de vudu" ou "macumba" demonstram como o preconceito se manifesta de forma cotidiana e naturalizada. Desta forma, confirma que o racismo no ambiente escolar não se restringe aos estudantes, mas está enraizado nas práticas e discursos de profissionais. Esta realidade exige das docentes sensibilidade para lidar com uma situação que expõem o racismo estrutural. Neste sentido:

> O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre "pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição" Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas (Almeida, p. 33, 2019).

O racismo como parte de uma estrutura social não tira a responsabilidade de um indivíduo sobre suas práticas racistas, mas ajuda a nos tornar mais responsáveis pelo combate ao racismo. De acordo com Almeida (p. 34, 2019), como parte de uma estrutura social não é necessário intenção para se manifestar, mesmo porque, o silêncio já nos torna responsáveis pela manutenção do racismo.

Outro fator relevante é a narrativa de Baobá D3 que ilustra de maneira contundente como o negacionismo do racismo, expresso na ideia de que "eu não vejo racismo nas crianças", atua como um obstáculo à implementação de práticas pedagógicas antirracistas, ao mesmo tempo, sua experiência na Educação Infantil demonstra que, embora as crianças não nasçam racistas, elas reproduzem hierarquias raciais a partir das relações sociais.

As falas de Baobá D4 e D7 revelaram ainda resistências por parte de colegas docentes e da gestão escolar, seja pela recusa em abordar a temática, seja pela delegação da

responsabilidade a professores negros, como se a educação das relações étnico-raciais não dissesse respeito a todos, além disso, a recorrência de práticas pontuais como o "desfile da beleza negra", demonstra a permanência de abordagens superficiais, que não enfrentam o racismo de forma estrutural e contínua.

Baobá D5 reforçou essa análise ao evidenciar que, historicamente, as questões étnico-raciais foram silenciadas na Educação Básica, sendo tratada, quando muito, de forma ilustrativa ou evitada sob o argumento de que poderiam gerar conflitos com as famílias. Tal postura contribui para a manutenção do racismo estrutural.

Assim como para Almeida (p. 32, 2019) parte-se do entendimento de que as instituições não atuam de forma neutra, mas reproduzem as condições históricas e sociais nas quais estão inseridas. Nesse sentido, o racismo institucional não deve ser compreendido como resultado de ações isoladas, mas como expressão de uma estrutura social mais ampla, na qual o racismo se constitui como elemento organizador das relações sociais. Assim, as práticas, normas e rotinas institucionais tendem a reproduzir desigualdades raciais, ainda que não sejam explicitamente reconhecidas como tais, uma vez que estão vinculadas à manutenção de uma ordem social historicamente marcada pela hierarquização racial. Desse modo, o funcionamento das instituições reflete e reafirma a lógica de uma sociedade estruturalmente racista

Dessa forma, as falas analisadas apresentam os principais desafios enfrentados pelos docentes dizem respeito à resistência institucional, ao racismo religioso, ausência de formação continuada e ao isolamento das professoras que assumem a pauta antirracista. Contudo, as narrativas também revelaram que os conhecimentos adquiridos nos NEABs possibilitaram o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento, diálogo e intervenção pedagógica, reafirmando o papel desses núcleos como espaços fundamentais de formação crítica e de fortalecimento. Assim, indicaram que as práticas pedagógicas antirracistas não apenas sensibilizam, mas mobilizam processos reflexivos profundos.

Ao desenvolver práticas pedagógicas antirracistas, as docentes tensionaram e descontruíram a ideia recorrente no espaço escolar de que "não existe racismo" na escola, reconhecendo a escola enquanto reprodutora e produtora de práticas racistas. Ao contrário dessa negação, as experiências relatadas demonstraram que o racismo se manifesta de forma cotidiana e, portanto, necessita ser enfrentado, enfrentamento esse que eles desenvolvem por meio de projetos pedagógicos intencionalmente construídos, assim o fazem por meio de diversos projetos/ações.

> Contos e encantos etnicorracias, educação antirracista dentre outros (Baobá D1, 2025).

> Vários. Relacionado a História e cultura africana, Contos e recontos africanos. Danças, Culinária (Baobá D2, 2025).
>
> Estamos em meio a um conjunto de estudos sistematizados das teorias das relações étnico raciais (Baobá D5, 2025).
>
> Vou descrever o primeiro projeto. A partir da leitura do livro: Pretinho, meu boneco querido" de Maria Cristina Furtado, fizemos um boneco preto. Por intermédio de votos com cédulas e urna escolhemos o nome do boneco "João Pedro". Por ordem de chamada as crianças levavam o boneco para casa, no dia seguinte elas contavam aos colegas como tinha sido o seu dia com o João Pedro ou Pretinho, os dois nomes eram utilizados, as que já sabiam escrever faziam o relato por escrito em seu caderno, as que ainda não escreviam, relatavam e eu era a escriba. No fim do ano houve uma publicação com todos os relatos impressos com direito a noite de autógrafos e tudo. No decorrer do processo aprendemos sobre capoeira, literatura africana, religiões africanas (Baobá D7, 2025).

As ações descritas, que envolvem contos e recontos africanos, estudos sistematizados das teorias das relações étnico-raciais, atividades com danças, culinárias, literatura (Baobá D1, D2 e D5, 2025), despontaram um movimento pedagógico que ultrapassou abordagens pontuais ou comemorativas, assumindo a educação antirracista como eixo estruturante do trabalho docente.

Nesse sentido, a narrativa detalhada do projeto desenvolvido por Baobá D7, exemplificou como a inserção da temática de forma contínua e interdisciplinar possibilita a construção de práticas que dialogam diretamente com a formação identitária das crianças, pois articulam literatura, produção textual, vivências culturais e família. É evidenciado que o enfrentamento ao racismo ocorre não apenas pela transmissão de conteúdo, mas pela criação de experiência através dos projetos e ações pedagógicas.

4.4 Mudança na percepção dos estudantes e docentes sobre diversidade étnico-racial

Para essa categoria as questões analisadas foram: 1 - Após a implementação você nota alguma mudança na percepção dos seus alunos sobre diversidade étnico-racial. 2 - Como você percebe a atuação dos demais professores da Instituição de Ensino na qual você trabalha, frente a situações de discriminação e preconceito com base na raça ou na cor de seus alunos e alunas?

Ao analisar as respostas dos docentes acerca das mudanças que eles perceberam em relação aos alunos sobre a diversidade étnico-racial após implementação de práticas pedagógicas antirracistas, observou-se que as rodas de conversa e as atividades culturais assumiram centralidade como espaços pedagógicos de diálogo, escuta e ressignificação.

> Sim. É preciso que se fale sobre o racismo, suas marcas, sobre a verdadeira história do Brasil. Nas rodas de conversa é perceptível a importância da temática (Baobá D1, 2025).
>
> Muitas. Pois conhecendo a nossa história é mais fácil valorizar a nossa cor (Baobá D2, 2025).
>
> Foi perceptível, muito…era visível a participação deles, eles são mais acessíveis, os docentes têm mais resistência (Baobá D3, 2025).
>
> Eu tinha um aluno que quando eu entrei na escola todo mundo achava que ele não sabia ler nem escrever pois ele não lia nem escrevia na frente de outros colegas, e eu percebi que ele tinha vários colegas que não lia nem escrevia e eu percebi que ele não se sentia merecendo saber ler e escrever, desenvolvi amizade e uma conversa com ele, ainda não chegou no nível que deveria mas ele agora já senta na frente, começou a copiar e é um aluno negro, e ele fala que ele tinha muita vergonha, sabe um menino incrível que sabe ler, percebo que ele não acredita que ele pode, ele não se sente merecendo estudar (Baobá D4, 2025)
>
> Sim. Em decorrência da temática ser amplamente divulgada, embora muito aquém do ideal, percebe-se certa mudança nos alunos (Baobá D5, 2025)

Conforme pontuado por Baobá D1, falar sobre racismo e sobre a verdadeira história do Brasil revelou-se fundamental para a sensibilização dos estudantes, sendo nas rodas de conversa que a relevância da temática se tornou mais perceptível.

As narrativas indicaram que o acesso ao conhecimento histórico e cultural afro-brasileira contribuiu diretamente para a valorização da identidade. Ao reconhecer suas origens, os estudantes passaram a atribuir novos sentidos à cor da pele, ao cabelo, como destacou Baobá D2 (2025). A narrativa de Baobá D3 (2025), destacou maior abertura por parte dos alunos em comparação aos próprios professores, revelando tensões internas no ambiente escolar quanto à temática.

Além das dimensões coletivas, os depoimentos também evidenciaram impactos significativos no plano individual. O relato de Baobá D4 explicitou como o racismo internalizado pode afetar profundamente a autoestima e o desempenho escolar de alunos negros, produzindo sentimento de não merecimento e incapacidade, a intervenção pedagógica pautada na escuta e vínculo possibilitou mudanças concretas na postura do estudante, evidenciando que a educação antirracista não atua somente na dimensão cognitiva, mas também na dimensão subjetiva. Ainda que Baobá D5 reconheça que tais transformações ocorrem de forma gradual e aquém do ideal, as narrativas convergiram ao apontar que há, sim, mudanças perceptíveis na maneira como os alunos compreendem a diversidade étnico-racial.

Ao questionar os docentes sobre como eles perceberam a atuação dos demais professores da instituição de ensino na qual trabalhavam, frente a situações de discriminação e preconceito com base na raça ou na cor de seus alunos e alunas, eles revelaram um cenário

marcado por avanços pontuais, tensões e contradições. As respostas indicaram que, embora exista uma maior visibilidade do debate racial no espaço escolar, a atuação docente ainda ocorre de maneira desigual, oscilando entre intervenções efetivas, ações tímidas e, em muitos casos, silenciamento. Desta forma, evidenciaram que o enfrentamento ao racismo ainda atravessas limites formativos e institucionais.

> Creio que todos os colegas intervêm em situações de racismo e discriminação e preconceito no espaço escolar (Baobá D1, 2025).
>
> Tem melhorado gradativamente. Pois como diz Angela Davis " não basta não ser racista, é preciso ser antirracista" (Baobá D2, 2025).
>
> Acontece, mas timidamente, é um avanço, mas ainda muito pouco. Em alguns momentos percebi que é a falta de formação: como vou fazer? Como trabalhar? Outros é comodismo, lembro de alguém dizer, mas temos tanta coisa, sistema, plano de aula, avaliação e ainda temos que trabalhar essa coisa de negro? eles entendem isso como mais um trabalho, sendo que isso está na prática pedagógica em sala de aula, no seu dia a dia, no chão da escola (Baobá D3, 2025).
>
> Tenho alguns colegas que se perceberam negros e outras que se perceberam até de acabaram indo para universidade e estudar sobre isso. Quando cheguei na escola já tinha um projeto […] e todos tinham que trabalhar, alguns pares trabalhavam, mas você via que não afetava o modo dele de pensar de maneira alguma, eles continuavam pensando – ah porque tem preto que é mais preconceituoso que outros, preto é mais racista essas coisas assim, mas também tive colegas que a partir desse envolvimento, a partir dessas questões foram participar do PIBID. (Baobá D4, 2025).
>
> O trabalho ainda fica delegado a poucos. Não há envolvimento dos demais docentes o que acaba ficando pertencente apenas a um pequeno grupo. É a maioria minorizada. (Baobá D5, 2025).
>
> Negação, anulação, ausência, silenciamento (Baobá D6, 2025).
>
> Os profissionais da educação compreendem a obrigatoriedade da lei, desse modo, não reconhecem a necessidade de um aprofundamento sobre a temática, e atuam instintivamente e de maneira rasa, pois repito, não aprendemos isso na escola e ninguém ensina o que não aprendeu. O que aprendemos foi uma história "única" (Chimamanda) a que tem um padrão de beleza, um lugar para as pessoas conforme o segmento populacional a que pertença, que a desigualdade brasileira é social e não racial, o mito da democracia racial, a de que vivemos numa Europa dos trópicos, pois o que é bom é apenas o que vem de fora e por fim, que as pessoas negras são inferiores intelectualmente, com caráter duvidoso e supostamente suspeitas (Baobá D7, 2025)

Observou-se que algumas docentes perceberam uma postura mais interventiva por parte de seus colegas, indicando uma ampliação da consciência acerca do racismo no ambiente escolar apontado por Baobá D1. Outros destacaram que há um movimento gradual de mudança, reforçando a compreensão de que não basta “não ser racista”, sendo necessário assumir uma postura explicitamente antirracista, como apontado por Baobá D2. No entanto, os relatos de Baobá D3 e Baobá D5 evidenciaram que tais avanços ainda são incipientes e concentrados em poucos docentes, permanecendo delegados a um grupo reduzido. A percepção da temática racial

como uma “demanda extra”, aparece como um dos principais entraves à efetivação de práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar.

Como observa Gomes (2005, p. 147):

> Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares /realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas tem a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar.

Além disso, as narrativas revelaram que mesmo quando projetos institucionais são implementados, podem não produzir mudanças significativas. Conforme Baobá D4, há colegas que participam das ações de forma protocolar, sem que isso afete suas compreensões sobre raça, racismo e desigualdades. Em contradição, há também aqueles que a partir do contato com a temática, passaram por processos de autoidentificação racial e buscaram aprofundamento acadêmico, indicando que as práticas formativas podem gerar deslocamentos importantes, ainda que não homogêneo.

As narrativas de Baobá D6 e D7 reforçaram esse diagnóstico ao apontarem estratégias recorrentes de negação, anulação e silenciamento, bem como uma compreensão reducionista da Lei 10.639/2003, vista apenas como obrigatoriedade legal, sem o devido aprofundamento teórico e político.

Dessa forma, as narrativas mostraram que a atuação docente frente às situações de discriminação racial permanece marcada por adesão parcial. Embora haja sinais de avanço, o enfrentamento ao racismo ainda não se configura como responsabilidade coletiva no interior dessas Instituições Escolares, ficando restrito à iniciativa de alguns professores, geralmente aqueles que já possuem trajetórias formativas na área.

> A forma institucional do racismo implica práticas discriminatórias sistêmicas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto. Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Estas práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil. Manifestam-se também na mídia (propagandas, publicidade, novelas) a qual insiste em retratar os negros, e outros grupos étnico/raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocada. (Gomes, 2005, p.53).

A análise das entrevistas com os docentes, foi organizada a partir de categorias, evidenciando que a trajetórias formativas e profissionais das docentes são profundamente atravessadas pelo racismo estrutural e institucional, manifestando-se em descontinuidades educacionais e experiências de discriminação. As narrativas mostraram que mesmo que os docentes tenham enfrentado múltiplas violências simbólica, materiais e institucionais, a participação nos NEABs constituiu-se como elemento crucial de resistência, pois a partir dele foi possível desenvolver o fortalecimento identitário, a ampliação do repertório metodológico e consolidação de práticas pedagógicas.

Ao mesmo tempo em que a análise demonstrou que a sensibilização da prática ocorreu em um contexto marcado por resistências docentes, silenciamento e abordagem superficial, ainda assim as experiências analisadas indicaram que a educação antirracista, quando assumida de forma contínua e crítica, produz impactos significativos, o que promove processos de reconhecimento, pertencimento e valorização.

Diante disso, recomendou-se torna avançar a análise para além da perspectiva dos docentes, buscando compreender como as ações desenvolvidas pelos NEABs de Mato Grosso são percebidas no âmbito escolar. Assim, a próxima seção analisa as entrevistas realizadas com duas coordenações pedagógicas das Instituições de Ensino nas quais atuavam docentes vinculadas aos núcleos investigados. Esse movimento possibilitou apreender, a partir de outro lugar institucional, os impactos, alcances e limites das práticas antirracistas promovidas pelos núcleos no cotidiano escolar, assim como a sensibilização da coordenação pedagógica.

5 CONTRIBUIÇÕES DOS NEABS DE MATO GROSSO: PERCEPÇÕES DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Nesta seção, apresenta-se a análise das contribuições de duas coordenadoras pedagógicas das Instituições de Ensino nas quais atuavam docentes vinculadas aos núcleos investigados, tomando como base o questionário aplicado via *Google Forms* às atuais coordenadoras. O questionário utilizado para Coordenação Pedagógica (APENDICE C) foi dividido em 02 seções sendo: **(1) Identificação -** que possibilitou perceber se a Coordenação conheceu/participou de ações desenvolvidas pelos NEABs.*;* **(2) Impacto dos cursos -** como esses cursos chegaram até a Instituição Escolar, as intervenções pedagógicas e os desafios enfrentados.

Na análise foi encontrada 3 categorias, sendo elas: Institucionalização da Lei nº 10.639/2003 e a articulação escola-universidade; Impactos formativos dos NEABs nas práticas pedagógicas docentes e desafios institucionais e consolidação das práticas antirracistas.

5.1 Institucionalização da Lei nº 10.639/2003 e a articulação escola-universidade

Para analisar essa categoria foram utilizadas as questões: **1** - O PPP da escola ampara a Lei 10.639/03? **2** - Esta temática é desenvolvida na Formação continuada? **3** - A escola já participou de alguma atividade desenvolvida pelo NEPRE? **4 -** Como conheceu o trabalho desenvolvido pelo NEPRE?

Essa categoria analisou de que maneira a educação têm sido incorporadas às estruturas formais da escola, seja por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP), da formação e/ou do diálogo com as universidades e seus respectivos núcleos. As narrativas das coordenadoras permitiram compreender os avanços e limites do processo de institucionalização da temática racial no cotidiano escolar. A análise dessa categoria possibilitou, portanto, compreender em que medida a escola assumiu a pauta antirracista como política institucional e como a relação com a universidade contribuiu para a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas.

Para compreender como a educação das relações étnico-raciais se institucionalizaram no cotidiano escolar, tornou-se necessário analisar se o PPP das escolas contemplava explicitamente a Lei 10.639/2003, enquanto instrumento normativo e orientador das práticas pedagógicas.

> Sim, ampara. A gente já o fez (PPP) com as leis. Nós chegamos aqui em 2023. Foi o período que nós fizemos, né? Porque era uma escola do Estado. E aí nós tivemos que passar para o município. (Baobá CP1, 2025).

A narrativa da coordenadora Baobá CP1, indicou que a Lei nº 10.639/2003 esta formalmente incorporada ao PPP, especialmente em processos recentes de reformulação do documento. Conforme relatou, a atualização do PPP ocorreu no contexto de transição administrativa da escola do sistema estadual para o municipal, momento em que houve a incorporação.

De acordo com a coordenação pedagógica o Projeto Político Pedagógico da instituição ampara a Lei 10.639/2003, nele é possível perceber que foi construído um currículo com temas transversais embasados na Base Nacional Comum Curricular/BNCC, no Documento de Referencia Curricular do Estado de Mato Grosso e da cidade de Cáceres, entre outras leis

dividido em seis eixos e entre eles Multiculturalismo que aborda sobre a diversidade cultural, educação inclusiva, educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras, se destacando o item .

5.4.2 HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA

> A Lei 10.639/2003, que altera a Lei 9.394/96 e inclui no currículo oficial nos estabelecimentos de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afrobrasileira e a Lei 11.645/2008 dispõe a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena. Ambos os objetos de conhecimento incluem diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil (PPP, p.29, 2023)

Assim, observou-se que o PPP assumiu um papel fundamental na legitimação das práticas pedagógicas antirracistas, funcionando como um respaldo institucional para o trabalho docente. Contudo, por si só a sua presença no referido documento não garante sua efetivação, o que conduz à necessidade de analisar como essa temática é aprofundada nos processos de formação continuada dos docentes, aspecto abordado no próximo questionário.

Considerando a Lei 10.639/2003 buscou-se compreender como e se a temática foi promovida pelas escolas.

> É. Desde o ano passado a gente já trabalha, né? Esse tema. E esse ano, ano passado nós tivemos um dia só de formação. Esse ano nós já tivemos a parte teórica e a oficina, já. Trabalhamos os dois temas, tanto a 10.639/2003 e a 11.645/2008 (Baobá CP1, 2025).

> Sim, colocamos, era necessário ter essa temática na formação continuada, já que eu percebia algumas questões sobre as questões raciais que precisavam ser trabalhadas desenvolvidas, então essa temática fez parte da formação continuada (Baobá CP2, 2025).

Há avanços significativo na inserção da temática nas formações continuadas. Baobá CP1 destacou que, inicialmente, a formação ocorria de forma pontual, com apenas um dia destinado ao tema, mas que, progressivamente, passou a contemplar momentos teóricos e práticos, incluindo oficinas pedagógicas. Esse movimento indicou um amadurecimento institucional sobre a temática. De modo complementar, Baobá CP2 evidenciou que a inclusão das relações étnico-raciais na formação continuada resultou de uma leitura crítica das práticas escolares, ao identificar a necessidade de problematizar situações raciais recorrentes no cotidiano. Reforçando que a formação continuada atua como estratégia fundamental para superar lacunas da formação inicial docente.

Com a Educação para as Relações Étnico-Raciais amparada no Projeto Político Pedagógico da escola de Cáceres, foi possível analisar o Projeto de Formação Continuada da referida escola. Não foi possível analisar o Projeto de Formação Continuada da escola em Cuiabá, pois não recebemos o documento. Em Cáceres a temática foi amparada no projeto com uma formação teórica titulada *Por uma Educação Antirracista: Lei nº 10.639/2003 - "História e Cultura Afro-Brasileira"; Lei nº 11.645/2008 - "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"* tema desenvolvido pelas docentes Baobá D1 e Baobá D2, que para além de formação teórica, ofertaram uma oficina de "*Confecção de materiais pedagógicos para contos e reconto étnico-racial*".

Dessa forma, a formação continuada emergiu como espaços de lutas, sensibilização e instrumentalização pedagógica, criando condição para que os docentes implementassem efetivamente a legislação. Contudo, tornou-se relevante investigar se essas formações dialogavam com ações externas à escola, especialmente àquelas promovidas pelos núcleos.

No município de Cáceres foi possível encontrar que a Rede Municipal envia às Instituições Escolares um orientativos pedagógico que "organizam" as ações pedagógicas no decorrer do ano letivo. Sendo a formação continuada amparada neste orientativo pedagógico:

> A formação continuada é entendida como processo de desenvolvimento dos profissionais da educação que acontece, dentre outros espaços, em seu contexto de trabalho: a escola. Por isso, o desenvolvimento do Projeto de Formação Continuada da Escola abarca a compreensão da sua importância por parte dos professores e gestores escolares, assim como o entendimento de que o processo formativo se dará a partir de dois campos: Prática Pedagógica e Atualização Profissional, ambos construídos a partir de uma base teórica selecionada pela escola, na perspectiva de se aperfeiçoar e desenvolver as novas práticas adquiridas no ambiente de trabalho. (Orientativo, SME p. 188, 2025).

O orientativo acrescenta que é função do coordenador pedagógico propor e coordenar a formação continuada, juntamente com os demais pares na instituição, o projeto de formação deve ser organizado de acordo com as necessidades da instituição, e precisam estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico/PPP.

A Secretaria Municipal de Educação do município de Cáceres fez recomendações a partir do orientativo pedagógico/2025. Ao propor o Projeto de Formação Continuada "sugeriu" que fosse trabalhado como temática da formação continuada a *Lei nº 10.639/2003* - "História e Cultura Afro- Brasileira": Lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos da Educação Básica. Tem como objetivo a promoção e reconhecimento dos africanos, para a *Lei nº 11.645/2008* "História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena": Esta lei amplia a anterior, incluindo a obrigatoriedade do ensino da História e

Cultura Indígena nas escolas. A intenção era garantir uma educação que contemplasse a diversidade étnica do Brasil, promovendo o respeito e a valorização das culturas afro-brasileira e indígena.

No orientativo não se faz menção aos temas escolhidos/definidos para a formação continuada, entretanto, no mesmo ano, a instituição da Lei nº 3.032, que cria a "Semana Educar pela Igualdade Racial", aponta para um movimento complementar de inserção da temática no âmbito educacional. Conforme estabelece o Art. 3º, a proposta prevê a realização de atividades culturais, sociais e políticas voltadas à valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, em consonância com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Tal iniciativa sinaliza o reconhecimento da importância da temática e a necessidade de promover espaços de debate sobre racismo e igualdade racial.

No entanto, ao mesmo tempo em que a lei amplia as possibilidades de abordagem da temática, ela também sugere uma inserção ainda pontual, concentrada em um período específico do calendário escolar. Isso pode indicar um descompasso entre a ausência de diretrizes formativas sistemáticas e a proposição de ações concentradas, o que tende a reforçar o tratamento episódico da educação das relações étnico-raciais.

Dessa forma, observa-se que, embora haja avanços no reconhecimento da necessidade de abordar a temática racial no contexto educacional, ainda persistem desafios relacionados à sua integração efetiva e contínua nos processos formativos e nas práticas pedagógicas, evidenciando a necessidade de articulação entre normativas, formação docente e ações institucionais mais estruturadas.

Na perspectiva de compreender as articulações entre escola e universidade, as narrativas revelaram uma participação institucional ainda desigual. Baobá CP1 (2025) afirmou que a escola, enquanto instituição não participou diretamente das ações do núcleo, embora reconheça a participação individual de professoras em eventos acadêmicos. Em contrapartida, Baobá CP2 destacou a participação da escola em eventos promovidos em âmbito universitário, sobretudo por meio de relatos de experiências.

> A escola, não. Em relação aos professores, sim. Porque nós temos duas professoras que elas trabalham já há algum tempo, né? E essa temática, eu acredito que elas já trabalharam. Inclusive, esse ano elas fizeram, estiveram na Unemat, na Jorneduc, que elas foram lá pra falar, né? Conversar sobre o que elas estavam desenvolvendo aqui na escola, né? Então, elas fizeram essa participação, essas duas professoras (Baobá CP2, 2025).

> Sim, a escola participou e participa da Jornada das desigualdades que é um evento no seminário da educação da Universidade Federal de Mato Grosso, então a escola participa por relatos de experiencia (Baobá CP2, 2025).

Na perspectiva de compreender as articulações entre escola e universidade, as narrativas indicam formas distintas de participação. No caso apresentado por Baobá CP1 (2025), não há registro de envolvimento da escola enquanto instituição nas ações do núcleo, sendo mencionada apenas a participação de professoras em eventos acadêmicos. Esse dado sugere que a aproximação com a universidade, nesse contexto, ocorre a partir de iniciativas individuais, sem evidência de uma mediação institucional mais estruturada.

Por sua vez, na narrativa de Baobá CP2 (2025), observa-se a participação da escola em eventos universitários, como a Jornada das Desigualdades, por meio da apresentação de relatos de experiência. Ainda que essa participação envolva a escola, ela se configura em momentos específicos, vinculados a eventos, não sendo possível identificar, a partir dos dados, a existência de ações continuadas ou sistemáticas de articulação entre as instituições.

Assim, as falas analisadas apontam para diferentes modos de aproximação entre escola e universidade, que variam entre a iniciativa individual de docentes e a participação institucional em eventos pontuais, sem que se evidencie, nesses casos, uma articulação contínua ou formalizada.

Esses achados indicaram que, embora a presença institucional ainda seja limitada, as ações dos núcleos alcançaram as escolas por meio da atuação dos docentes que funcionaram como pontes. Nesse sentido os NEABs impactaram o espaço escolar, mesmo quando a participação não ocorreu de forma institucional.

A análise dos dados evidencia que a incorporação da Lei nº 10.639/2003 no contexto escolar ocorre em diferentes níveis, revelando uma distinção entre sua institucionalização formal e sua efetivação prática. Embora o Projeto Político-Pedagógico funcione como instrumento de legitimação das práticas pedagógicas antirracistas, sua presença no documento não garante, por si só, a transformação do cotidiano escolar. Nesse sentido, observa-se que a institucionalização da temática se dá de forma gradual e em construção, sendo atravessada por processos recentes, como a reformulação do PPP e a inserção da temática nas formações continuadas, o que contribui para compreender tanto os avanços quanto os limites identificados. Tal compreensão dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, ao indicarem que a efetivação da Lei nº 10.639/2003 exige sua incorporação para além dos documentos formais, alcançando as práticas pedagógicas e a organização curricular (Brasil, 2004).

Nesse processo, a formação continuada emerge como um espaço central, não apenas por responder às exigências legais, mas também por atender a demandas concretas do cotidiano escolar. As narrativas das coordenadoras indicam que a inserção da temática das relações

étnico-raciais nas formações decorre, em parte, da percepção de situações que necessitavam ser problematizadas, evidenciando lacunas na formação inicial docente. Assim, a formação continuada passa a desempenhar um papel de complementação formativa, voltado à sensibilização e à instrumentalização pedagógica dos professores. Nessa perspectiva, Gomes e Silva (p. 17, 2011) destaca que a pensar a formação de professores promove processos históricos que acontecem dentro e fora da escola. Assim a formação docente para a educação das relações étnico-raciais deve promover uma postura crítica e reflexiva, capaz de problematizar o racismo presente no cotidiano escolar.

Entretanto, a análise do orientativo pedagógico aponta para um modelo de indução das políticas públicas baseado na recomendação, e não na prescrição obrigatória de conteúdo. Ao sugerir a abordagem da Lei nº 10.639/2003 sem detalhar os temas a serem desenvolvidos, amplia-se a autonomia das escolas, mas também se abrem possibilidades para diferentes níveis de apropriação da temática, a depender das condições institucionais e do engajamento dos sujeitos. Essa dinâmica se articula com a presença de iniciativas pontuais, como a "Semana Educar pela Igualdade Racial", que, embora ampliem as possibilidades de debate, indicam uma certa fragmentação na abordagem da temática, ao concentrar ações em períodos específicos do calendário escolar. Tal cenário reforça o que Gomes (p. 102, 2012) aponta ao discutir sobre descolonização dos currículos, pois devido a rigidez e a necessidade de diálogo entre escola, currículo e a realidade, sendo necessário formar professores reflexivos. A educação das relações étnico-raciais não se efetiva de maneira homogênea, mas por vez pode ser atravessada por contextos institucionais e práticas diversas.

Nesse contexto, a efetivação da educação das relações étnico-raciais também se dá por meio das mediações realizadas pelos próprios docentes. As falas das coordenadoras indicam que a articulação entre escola e universidade ocorre, muitas vezes, a partir da participação individual de professoras em eventos acadêmicos, que posteriormente socializam essas experiências no espaço escolar. Desse modo, os professores assumem um papel de mediadores na circulação de saberes, conectando diferentes espaços formativos, ainda que essa articulação não esteja institucionalmente estruturada.

Tal movimento permite identificar que os NEABs exercem influência no contexto escolar mesmo quando não há participação institucional direta das escolas em suas ações. Os dados indicam que o impacto desses núcleos se dá, em grande medida, de forma indireta, por meio da formação de docentes que ressignificam os conhecimentos adquiridos e os incorporam às suas práticas pedagógicas. Assim, a atuação dos NEABs ultrapassa os limites da universidade, alcançando a educação básica por meio das trajetórias individuais dos

professores, o que reforça sua função enquanto espaços estratégicos de formação e difusão de saberes antirracistas.

Por fim, observa-se que, embora haja alinhamento formal às legislações, como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, a apropriação dessas diretrizes no cotidiano escolar ocorre de maneira gradual e situada. Há, portanto, uma diferença entre o cumprimento normativo e a incorporação crítica da temática, o que reforça a importância da formação continuada como espaço de aprofundamento e ressignificação dessas políticas. Nesse sentido, a análise evidencia que a consolidação da educação das relações étnico-raciais depende não apenas da existência de normativas, mas da articulação entre documentos institucionais, processos formativos e práticas pedagógicas, em um movimento contínuo de construção e fortalecimento da educação antirracista, conforme também orientam as DCNERER (BRASIL, 2004).

5. 2 Impactos formativos dos NEABs nas práticas pedagógicas docentes

Nesta subseção dedicou-se a analisar de que maneira as experiências formativas vivenciadas nos núcleos reverberaram no cotidiano das escolas, especialmente na atuação pedagógica dos professores que participaram de suas ações. Partiu-se do entendimento que os núcleos se constituíram como espaços estratégicos, capazes de suprir lacunas históricas deixadas pela formação inicial no que se refere às relações étnico-raciais. Assim buscou-se compreender como os saberes, teóricos e metodológicos construídos nos núcleos foram apropriados pelos docentes e ressignificados em suas práticas pedagógicas antirracistas, influenciando o planejamento curricular, as intervenções em sala de aula e a própria cultura institucional das escolas. Ao analisar os impactos, evidenciou-se o potencial desses núcleos como mediadores entre universidade e Educação Básica, contribuindo para a efetivação da lei 10.639/2003.

Para analisar essa categoria foi utilizada tais questões: **1 -** Dos professores que participaram, eles compartilharam o que aprenderam com os outros colegas? **2** - É possível perceber alguma mudança na prática pedagógica dos professores que participaram? Por exemplo, a partir dessas formações que elas executaram, você conseguiu perceber uma mudança na prática pedagógica dos outros professores**? 3** - Você percebeu se houve alguma mudança na percepção dos alunos em relação à diversidade étnico-racial após a intervenção?

Ao avançar na análise, buscou-se compreender se a participação de professores em ações formativas promovidas pelos núcleos resultou em mudanças perceptíveis nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar.

> Então, essas duas professoras, elas já têm feito isso, né? Como elas já desenvolvem esse trabalho, então são elas que dão a formação pra gente. Então, na nossa formação continuada, elas que são as palestrantes, né? Então, provavelmente aquilo que elas trabalham lá, que elas desenvolveram, elas trazem pra escola (Baobá CP1, 2025).

> Sim, duas professoras participam do NEAB e desenvolve as atividades na escola, em suas salas e já compartilha com seus colegas e com isso já temos outros já desenvolvendo e participando (Baobá CP2, 2025).

Baobá CP1 destacou que os participantes dos núcleos assumem o papel de formadoras nas escolas, ultrapassando o âmbito individual e assumindo caráter multiplicador no contexto escolar. Essa dinâmica evidenciou um processo de circulação de saberes, no qual tudo o que se aprendeu nas ações dos núcleos, foi ressignificado no "chão da escola". De modo complementar, Baobá CP2 (2025) reforçou que as práticas pedagógicas desenvolvidas por essas docentes são compartilhadas com os demais colegas, desencadeando um movimento gradual de formação indireta dos núcleos, produzindo efeitos ampliados que favoreceram a disseminação de práticas pedagógicas que contribuíram para a educação das relações étnico-raciais.

Ao avançar na análise sobre a socialização dos saberes construídos, foi necessário compreender se esses movimentos formativos produziram mudanças concretas nas práticas desses docentes.

> Ah, sim, com certeza, porque quando o professor conhece, a lei já está há alguns anos, né? Desde 2003. Isso, e os professores já têm trabalhado com os alunos, né? É uma temática que a gente observa dentro da sala de aula. Então, o professor já consegue lidar melhor com essa temática junto aos alunos. Até porque nós somos uma escola que nós temos, além da questão afro, mas nós temos as indígenas, né? Temos outras nacionalidades como o pessoal da Bolívia. Então, o professor consegue trabalhar melhor incluindo esses alunos dentro da sala de aula, né? Você percebe alguma mudança na percepção dos alunos? Porque automaticamente os professores já fizeram, tem alguma trabalhando com eles (Baobá CP1, 2025).

> Sim as professoras que participam e as outras também a partir da formação do PPP e dos projetos que desenvolvemos elas estão fazendo a intervenção pedagógica na sala de aula, como a gente trabalha identidade, classificação conforme a cor, cabelo, com a questão da arte, cultura, musica então é um trabalho que desenvolvemos durante todo o ano e perpassa em todas as disciplinas e todos conteúdos, a gente vem desenvolvendo durante todo o ano e Dezembro faz a culminância ou sarau, não é uma temática que desenvolvemos assim só uma vez é trabalhado durante todo ano (Baobá CP2, 2025).

As narrativas das coordenadoras indicaram uma forma consistente de mudança nas práticas pedagógicas, para aqueles que participaram direta ou indiretamente das ações dos núcleos. Para Baobá CP2, o conhecimento da lei 10.639/2003, ainda que vigente há mais de duas décadas, adquiriu concretude quando os docentes passaram a incorporá-la de maneira mais consciente em suas ações pedagógicas. De forma complementar, Baobá CP2 reforçou que essas

docentes passaram a desenvolver práticas pedagógicas voltadas à identidade, à cultura, à arte e à música, de forma transversal, rompendo com ações pontuais ou meramente comemorativas.

Dessa forma, as falas analisadas demonstraram que as formações contribuíram para a ressignificação das práticas pedagógicas, a partir dessa evidência, tornou-se pertinente avançar para a análise das mudanças percebidas nos alunos. Há mudanças significativas na percepção dos alunos com base no que a coordenação escolar percebe.

> A gente percebe muito nessas turmas que as professoras, elas trabalham com mais efetividade. Essas duas professoras, elas trabalham muito essa realidade dentro da turma delas. Então, essa questão do bullying, né? E dessa aceitação do outro, você percebe que é melhor. E eles, assim, eu já entrei na sala, ela foi desenvolvendo algum trabalho e assim eles, dando os testemunhos deles, entendeu? Da realidade e do que eles fariam se acontecesse, por exemplo, uma situação do tipo, a não, seu cabelo é feio, a cor da sua pele é feia. Então, como eles agiriam? Então, a gente já percebe que o aluno, ele consegue lidar melhor e consegue também falar para o outro melhor sobre essa realidade. Eu achei interessante, o ano passado a professora fez esse trabalho, né? E assim, como eles agiriam se eles passassem por aquela situação, entendeu? E aí eles iam dando depoimento, foi muito legal (Baobá CP1, 2025).

> Sim, nós percebemos uma mudança nas crianças com relação a cor, questão do cabelo, questão do preconceito e discriminação. Percebemos que através do trabalho que fizemos com a classificação da cor e o trabalho que fizemos com o do cabelo, trazemos informação sobre a questão dos escravizados e os pontos positivos da formação do povo brasileiro e da contribuição do negro na formação, nós percebemos que as crianças já não falavam ou faziam algum preconceito com os colegas, mas a grande mudanças foi com o cabelo, passaram a se aceitar com seus cabelos cacheados , ondulados, crespo elas conseguiram se soltar mais com relação a isso e diminuía questão da discriminação na escola (Baobá CP1, 2025).

Baobá CP1 descreveu situações em que os estudantes passaram a refletir criticamente sobre ofensas relacionadas à cor da pele e ao cabelo, demonstrando maior capacidade de diálogo e empatia. Baobá CP2 reforçou que o trabalho contínuo com identidade, história da população negra e valorização dos cabelos crespos resultou na diminuição de práticas discriminatórias e no fortalecimento da autoestima das crianças. Esses dados confirmaram que a abordagem sistemática da temática promoveu transformações subjetivas profundas nesses estudantes, o que nos permite observar impacto efetivo das formações nas ações dos docentes e na percepção dos estudantes.

> As identidades podem funcionar, ao longo de toda a sua história, como pontos de identificação e apego apenas por causa de sua capacidade para excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em "exterior", em abjeto. Toda identidade tem, à sua "margem", um excesso, algo a mais. A unidade, a homogeneidade interna, que o termo "identidade" assume como fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe "falta" – mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado. (Hall, 2000, p. 110).

Dessa forma, os resultados mostraram que a articulação entre PPP, formação continuada e ações formativas oriundas dos núcleos contribuíram de maneira decisiva para a construção de práticas antirracistas.

5.3 Desafios institucionais e da consolidação das práticas

Aqui analisou-se as questões: **1** -Quais foram os desafios que os professores enfrentaram para implementar as práticas pedagógicas aqui na escola? **2** - Como que você avalia a contribuição do núcleo para a promoção da diversidade na escola **3** - Quais atividades ou iniciativas foram implementadas para promover a diversidade étnico-racial para sensibilizar a prática pedagógica com base na Lei 10.639/2003?

É preciso analisar os desafios enfrentados pelos docentes no processo de implementação dessas práticas.

> Não, não, foi bem tranquilo, né? É aquela questão. A temática, ela precisa ser trabalhada, né? Já é acho que de 2023 eu lembro que eu cheguei aqui é... a SMED tem pontuado pra poder trabalhar essa temática, né? Em 2023 nós tínhamos determinados alunos, professores, em 2024 mudou, e aí agora em 2025 a gente efetivou o nosso quadro. Então, nós temos acho que um ou duas professoras interina. Então, assim, elas chegaram já com a proposta, então assim, foi uma aceitação boa. É claro que nem todos vivem isso na prática, né? Então, a teoria fez as oficinas, depois eu vou mostrar o material que eles fizeram para eu ficar pra escola, mas assim, nem todos internalizam isso e falam assim, não, eu vou trabalhar de forma como deve ser trabalhado. A gente percebe isso também, mas é com o tempo, o professor ele vai buscando, conhecendo. Então, assim, todos os anos é uma proposta nossa, dessa temática estar na nossa formação continuada. Então, como o nosso quadro é efetivo, então a gente acredita que com o tempo isso vai ficar mais arraigado na escola e os professores vão com certeza, já não vai precisar mais pedir para trabalhar, automaticamente eles já vão (Baobá CP1, 2025).

> Muitos desafios, o primeiro falta de conhecimentos, os professores muito não tinha conhecimento sobre história, a formação do povo brasileiro e a contribuição, parte da fundamentação histórica mesmo e em formação trouxemos isso, fizemos várias formações sobre o tema , trouxemos várias pessoas para falar também, eu realizei algumas palestras de algumas amigas que estudam sobre o tema que estavam fazendo mestrado e doutorado e fomos apresentando os conteúdos para que elas pudessem fortalecer e trabalhar em sala, então eu vejo que o grande desafio hoje é essa formação, entender ter conhecimento sobre (Baobá CP2, 2025).

As narrativas das coordenadoras pedagógicas, revelaram percepções distintas, porém complementarem, sobre os desafios dos professores. Para Baobá CP1, a implementação das práticas ocorre tranquilamente, e há uma aceitação da maioria. Ela reconhece que nem todos os docentes internalizam imediatamente os princípios da educação antirracista, e que as formações

e oficinas feito por si só não garante, o que reforça a importância da manutenção da temática na formação anual da escola.

Baobá CP2 enfatizou que o principal desafio está relacionado à falta de conhecimento histórico e teórico sobre a formação do povo brasileiro e a contribuição da população negra. Segundo a coordenação muitos não tinha uma base sólida, o que exigiu um investimento contínuo de formações.

Então questionamos a coordenação como elas avaliam as ações dos núcleos

> Ah, eu avalio de uma forma positiva, por quê? Porque assim, eu lembro que nos outros anos, antes de chegar aqui, a gente não tinha, pelo menos assim, na minha realidade lá, que eu trabalhava em outra escola, nós não tínhamos professores com o tamanho conhecimento e bagagem pra poder trabalhar nessa temática, né? Então assim, quando essas professoras chegaram aqui, que foi em 2024, elas já chegaram com essa proposta dessa temática. E aí assim, quando você tem um formador pra escola, isso é o melhor, porque o difícil mesmo é o formador pra trabalhar principalmente o formador que conhece a realidade da escola. No entanto que esse ano passado elas trabalharam a parte teórica, era pra trabalhar a oficina, mas não deu tempo e esse ano a gente já conseguiu trabalhar a teoria e a prática. E ainda conseguimos trazer a escola fazendo arte para estar junto com a gente, porque eles também, por dificuldade de ter formador, então a gente fez junto. Os professores dessa escola vieram trabalhar junto com a gente. Então é positivo, porque a bagagem que eles têm, provavelmente esse (núcleo) contribuiu para a formação desse professor que hoje agora são formadores da gente. É muito positivo (Baobá CP1, 2025).
>
> Muito importante ter formação, trazer mais materiais, está mais próximo das escolas, das formações, então sempre estar no chão da escola, participar, trazer elementos trazer contribuições para a escola (Baobá CP2, 2025).

A análise das narrativas indica que as ações dos núcleos têm contribuído para a qualificação das práticas pedagógicas antirracistas no ambiente escolar, sobretudo por meio da formação de docentes e da circulação de saberes que passam a ser incorporados, ainda que de forma situada, no cotidiano das escolas. Observa-se que quando os docentes chegam na escola com formação, há uma ruptura em relação as experiências anteriores, sendo importante essa "bagagem' teórico-metodológica para trabalhar sobre relações raciais, destacando o papel estratégico dos núcleos enquanto espaço formativo. Como afirmam Siss, Barreto e Oliveira (2013. p. 8) "[...] os núcleos se destacam por ser um espaço onde sujeitos constrói e difunde saberes, contribuindo assim para a difusão de conhecimento ligados às lutas da população negra."

A análise das narrativas das coordenadoras evidencia que a implementação das práticas pedagógicas antirracistas no contexto escolar não ocorre de maneira homogênea, sendo atravessada por diferentes desafios e ritmos de apropriação por parte dos docentes. Enquanto uma das coordenações aponta para uma aceitação mais imediata da temática, também reconhece que a internalização dos princípios da educação das relações étnico-raciais não se efetiva de

forma automática, mesmo após momentos formativos. Por outro lado, a ênfase na falta de conhecimento histórico e teórico, destacada por outra coordenação, indica que os desafios não se limitam à resistência, mas também à ausência de repertório formativo consistente. Esses elementos revelam que a implementação da Lei nº 10.639/2003 no cotidiano escolar exige não apenas adesão, mas um processo contínuo de formação e amadurecimento pedagógico.

Nesse contexto, a formação continuada assume um papel central, configurando-se como espaço de construção gradual de saberes e práticas. As narrativas indicam que a repetição anual da temática nas formações, bem como a articulação entre teoria e prática, contribui para o fortalecimento das ações pedagógicas, ainda que de forma progressiva. Observa-se que a presença de docentes com formação prévia na temática atua como elemento dinamizador no interior da escola, possibilitando a circulação de conhecimentos e a construção de referências pedagógicas para os demais professores. Esse movimento evidencia que a formação não se restringe aos espaços institucionais formais, mas se amplia por meio das interações entre os sujeitos, contribuindo para a consolidação de práticas mais sensíveis às relações étnico-raciais.

A partir dessas evidências, é possível compreender que os NEABs desempenham um papel relevante nesse processo, sobretudo ao contribuírem para a formação de docentes que passam a atuar como multiplicadores no espaço escolar. As falas das coordenadoras indicam que a presença desses professores, com maior bagagem teórico-metodológica, impacta diretamente a organização das formações e o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Nesse sentido, os núcleos não atuam apenas como espaços de formação acadêmica, mas como instâncias que influenciam, ainda que de forma indireta, o cotidiano das escolas. Tal dinâmica reforça o caráter processual da implementação da educação antirracista, evidenciando que seus avanços estão vinculados à continuidade das formações, ao fortalecimento das redes de saberes e à atuação dos sujeitos que mediam essas práticas no contexto escolar.

Para as coordenadoras, as egressas/participantes do NEAB, demonstraram mais sensibilidade e preparo para o enfrentamento do racismo no cotidiano escolar, o que se expressou com suas práticas pedagógicas. Essa postura mostrou o impacto das formações e intervenções promovidas pelos núcleos do NEAB na prática pedagógica antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo geral analisar as contribuições dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros: NEGRA (UNEMAT/Cáceres) e NEPRE (UFMT/Cuiabá) na implementação da Lei nº 10.639/2003. O problema central que orientou essa dissertação consistiu em responder à questão: Quais são as contribuições de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros para a educação antirracista na implementação da Lei nº 10.639/2003 nas práticas pedagógicas das escolas em Mato Grosso?

Para responder a essa problemática, a pesquisa foi estruturada em cinco seções que permitiram compreender o fenômeno investigado de forma articulada. A primeira seção apresentou o percurso da pesquisa, seus fundamentos teórico-metodológicos, o lócus investigativo e os sujeitos participantes, além de situar a relevância do tema a partir do balanço de produção acadêmica. A segunda seção discutiu as políticas educacionais no Brasil, evidenciando que a educação antirracista é fruto de lutas históricas, especialmente do Movimento Negro, e não uma construção espontânea do sistema educacional. A terceira seção analisou os NEABs no contexto das instituições de ensino superior em Mato Grosso, destacando sua constituição, suas ações e seu papel na formação docente. A quarta seção evidenciou as contribuições dos núcleos na formação, identidade e prática pedagógica, com ênfase nas experiências dos egressos/participantes. Por fim, a quinta seção analisou as percepções das instituições escolares, evidenciando como essas formações reverberam no cotidiano da educação básica.

Para que esse objetivo fosse alcançado, foi necessário realizar revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa empírica por meio de entrevistas e questionários semiestruturados. Os dados foram analisados com base na Análise de Discurso de Orlandi (2005), o que permitiu a organização das informações compreendendo o discurso e seu efeito de sentido.

No que se refere aos objetivos específicos, foi possível: mapear as ações formativas promovidas pelos NEABs entre 2015 e 2024; analisar como os coordenadores avaliam os desafios e os impactos da implementação da Lei nº 10.639/2003; e compreender de que forma os docentes egressos percebem a influência dessas formações em suas práticas pedagógicas. Os resultados evidenciam que esses objetivos foram alcançados, permitindo uma compreensão ampliada do papel dos NEABs no contexto educacional.

Constatou-se que tanto o NEPRE quanto o NEGRA desenvolveram um conjunto significativo de atividades de ensino, pesquisa e extensão, incluindo cursos de formação

continuada, eventos acadêmicos, seminários e produção científica. Esse mapeamento evidenciou a continuidade e diversidade das ações, demonstrando que os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros se constituem como espaços de formação, resistência e produção de conhecimento, fundamentais para a difusão da educação antirracista no estado de Mato Grosso.

Quanto à percepção dos coordenadores dos NEABs, foi possível identificar convergências acerca dos avanços e desafios na implementação da referida Lei. Destacaram-se a ampliação do debate sobre racismo estrutural no ambiente acadêmico, o fortalecimento de políticas institucionais e a inserção da temática nos currículos. Nesse sentido, os NEABs configuram-se como campos férteis de práticas educativas comprometidas com a formação crítica e com a construção de práticas pedagógicas antirracistas.

As ações desses núcleos extrapolam o espaço universitário, alcançando escolas e comunidades em um movimento de fortalecimento da educação antirracista. Com base nas análises das entrevistas podemos compreender que para eles as formações desenvolvidas impactaram significativamente a prática docente, evidenciando a ampliação da consciência crítica sobre o racismo, o fortalecimento da identidade dos professores e a sensibilização de suas práticas pedagógicas. Nesse processo, não se trata apenas da transmissão de conteúdos, mas de uma transformação epistemológica, que provoca deslocamentos nas formas de compreender, ensinar e intervir na realidade escolar.

A trajetória dos egressos/participantes demonstrou que os conhecimentos adquiridos nos NEABs não permanecem restritos ao espaço acadêmico, mas são ressignificados e aplicados em diferentes contextos escolares. Esse movimento evidenciou a capacidade dos núcleos de promover uma formação que articula teoria e prática, permitindo que o saber acadêmico dialogue com as realidades concretas da educação básica.

Em resposta à questão central da pesquisa, pode-se afirmar que os NEABs contribuem de forma significativa para a educação antirracista ao se constituírem como espaços de formação crítica, produção de conhecimento e articulação entre universidade e escola. Suas ações oferecem suporte teórico, metodológico e político para a implementação da Lei nº 10.639/2003, promovendo transformações nas práticas pedagógicas.

Entretanto, a análise dos dados permite avançar para uma compreensão mais aprofundada: embora os NEABs sejam fundamentais na formação docente, sua atuação encontra limites quando confrontada com as condições institucionais da educação básica. Observa-se que muitas práticas antirracistas ainda se configuram como iniciativas individuais dos professores, não estando plenamente institucionalizadas nas escolas. Isso evidencia um descompasso entre a formação recebida e sua efetiva consolidação no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o papel dos NEABs na formação de professores pode ser compreendido como um processo de sensibilização e politização das práticas pedagógicas. Os núcleos contribuem para que os docentes reconheçam o racismo em suas múltiplas dimensões e se posicionem criticamente diante dele. Contudo, a efetivação dessas práticas depende de condições mais amplas, como o apoio da gestão escolar, a inserção da temática nos currículos e a continuidade das formações.

Outro aspecto relevante identificado foi o papel da coordenação pedagógica no acompanhamento e fortalecimento dessas ações. Ainda que a formação ocorra de forma gradual, foram observados avanços na inserção da temática das relações étnico-raciais nas formações continuadas das instituições escolares. Isso demonstra que os egressos/participantes atuam para além da sala de aula, influenciando a própria estrutura pedagógica e contribuindo para a construção de Projetos Político-Pedagógicos comprometidos com a educação antirracista.

A partir disso, torna-se possível avançar para uma compreensão mais analítica acerca do lugar que os NEABs ocupam no processo de implementação da educação das relações étnico-raciais. Mais do que identificar suas contribuições, esta pesquisa permite perceber que esses núcleos operam em um campo tensionado, no qual a potência formativa convive com limites estruturais que atravessam tanto a universidade quanto a educação básica. Nesse sentido, a atuação dos NEABs não pode ser compreendida de forma isolada, mas como parte de um sistema mais amplo de políticas educacionais que, embora existentes, ainda não se consolidam plenamente como práticas institucionais contínuas.

Ao considerar o panorama dos núcleos investigados, observa-se que NEGRA e NEPRE compartilham uma base comum de atuação especialmente no que se refere à formação crítica, à produção de conhecimento e à defesa da educação antirracista, mas se diferenciam nas formas como se inserem institucionalmente e nas estratégias que mobilizam.

Nesse cenário, emerge uma questão central: as políticas voltadas à educação antirracista estão sendo implementadas de forma articulada ou ainda permanecem fragmentadas? Os dados desta pesquisa sugerem que, embora haja avanços significativos, ainda predomina uma lógica de implementação marcada por descontinuidades e por ações que dependem fortemente da iniciativa dos sujeitos envolvidos. Isso se evidencia, por exemplo, quando a atuação docente se configura como principal elo entre universidade e escola, indicando que a circulação de saberes ocorre mais pela mediação individual do que por uma articulação institucional estruturada.

Essa constatação leva a uma reflexão sobre o tipo de apoio que sustenta essas práticas. No âmbito dos NEABs, observa-se a existência de um compromisso político e acadêmico com

a temática, mas também a necessidade de maior fortalecimento institucional, especialmente no que se refere à continuidade das ações e à sua inserção nas estruturas universitárias. Já na educação básica, o apoio se apresenta de forma desigual, sendo condicionado pela gestão escolar, pelas políticas locais e pela valorização (ou não) da temática no cotidiano da escola. Assim, a implementação da Lei nº 10.639/2003 não depende apenas da formação dos professores, mas de um conjunto de condições institucionais que viabilizem sua efetivação.

No que se refere à institucionalização, a pesquisa evidencia que tanto os NEABs quanto as práticas pedagógicas na educação básica se encontram em um processo de consolidação ainda em curso. Nos núcleos, há reconhecimento de sua importância, mas sua atuação ainda demanda maior inserção nas políticas institucionais das universidades. Nas escolas entrevistadas, por sua vez, observa-se a presença da temática nos documentos e nas formações, mas sua efetivação no cotidiano pedagógico ainda se dá de maneira desigual e, em muitos casos, dependente do engajamento individual dos docentes.

Dessa forma, a principal percepção que emerge desta investigação é que os NEABs desempenham um papel fundamental na formação de professores para a educação antirracista, mas sua atuação encontra limites quando não há uma articulação mais ampla entre universidade, escola e políticas públicas. O desafio, portanto, não está apenas em formar professores, mas em criar condições institucionais para que essa formação se traduza em práticas pedagógicas contínuas, coletivas e estruturadas.

Assim, esta pesquisa aponta para a necessidade de superar uma lógica de implementação baseada em iniciativas isoladas, avançando para a construção de políticas mais integradas e sustentadas institucionalmente. Nesse sentido, fortalecer os NEABs implica não apenas reconhecer sua importância, mas garantir condições para que suas ações se articulem de forma mais efetiva com a educação básica, contribuindo para a consolidação de uma educação antirracista que ultrapasse o campo da formação e se estabeleça como prática cotidiana nas escolas.

Por fim, esta dissertação reafirma que, embora os NEABs enfrentem desafios institucionais e estruturais, eles se configuram como ferramentas essenciais para a efetivação da Lei nº 10.639/2003. No contexto de Mato Grosso, esses núcleos assumem um papel estratégico ao se constituírem como espaços de resistência, luta e produção de saberes, contribuindo para o enfrentamento das desigualdades raciais e para a construção de uma educação comprometida com a equidade e a justiça social.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. **Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

ALVES, Marta Mariano. **A Instituição de Educação Superior como Agente de Política de Promoção da Igualdade Racial: estudo de caso no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros Indígenas e Africanos (Neab) ou correlato da Ufrgs**. 20/07/2017 162f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da Ufrgs.

BEZERRA, Nilton Xavier. **O Neabi Ifrn: Amefricanidade e Práticas Pedagógicas Quilombistas para uma Formação Humana Integral na Educação Profissional e Tecnológica**. 21/06/2023 241f. Doutorado em Educação Profissional Instituição de Ensino: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Campus Natal - Central do Ifrn.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988.** Brasília-DF. Disponível em: < Constituição (planalto.gov.br)>.

BRASIL. Lei nº 12.288/2010. **Estatuto da Igualdade Racial**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm

BRASIL. **Lei nº 10639, 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] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março 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. Diário da Oficial da União. Brasília, DF, 19 mai. 2004. em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.** Diario Oficial da União. Brasília. 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.** Disponível em: <Microsoft Word - PLANO NACIONAL_11052009_final.doc (mec.gov.br)>. Diario Oficial da União. Brasilia-DF, 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição Política do Imperio do Brazil de 25 de março de 1824.** Carta de Lei de 25 de março de 1824. Rio de Janeiro-RJ. 1824. Disponível em: < Constituição24 (planalto.gov.br)>.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2005.
CONAE. O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. 2010 Acesso: 09/12/2025.

COSTA, Cândida Soares da. **Educação para as relações etnicorraciais: história cultura afrobrasileira e africana no currículo do ensino médio**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2011.

COSTA, Heloiza Helena da. **Relações Étnico Raciais e Educação: Em Pauta a Formação de Professores(as).** 23/05/2019 77f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG.

FREY, Klaus. **Políticas Públicas: Um Debate Conceitual e Reflexões Referentes à Prática da Análise de Políticas Públicas no Brasil**. Planejamento e Políticas Públicas.

GOMES, Arilson dos Santos; BAKOS, Margaret Marchiori. **Aspectos Históricos da Lei nº 10.639/03 e a História e Cultura Afro-Brasileira a Partir de Relatos dos Viajantes Europeus**. Momento, ISSN 0102-2717, v. 22, n. 2, p. 19-38, jul./dez. 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns Termos E Conceitos Presentes No Debate Sobre Relações Raciais no Brasil: Uma Breve Discussã**o. Coleção para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação – 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: Kabengele Munanga. **Superando o racismo na escola**: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. 2017. Géledes.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes**. Dossiê Política & Sociedade, 2011, v10, nº 18, p. 133.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Relação e étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012

GONZALES, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HAMILTON, Charles V.; TURE, Kwame. Black Power: **A Política de Libertação nos Estados Unidos**. São Paulo, SP: Jandaíra, 2021.

HASENBALG, Carlos. **Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil**. *Inn:* MAIO, M.C., SANTOS, R.V., orgs. *Raça, ciência e sociedade* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CCBB, 1996, pp. 235-249.

JACCOUD, Luciana. O Combate ao Racismo e à Desigualdade: O Desafio das Políticas Públicas de Promoção Da Igualdade Racial *Inn:* **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Mário Theodoro (org.), Luciana Jaccoud, Rafael Osório, Sergei Soares. Brasília: 176 p. Ipea, 2008.

LISTON, Rose Cristiani Franco Seco. **A Temática Étnico-Racial no Ensino Fundamental: Percepção dos Professores sobre as Práticas Pedagógicas Antirracistas.** 22/02/2023 148f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande Biblioteca Depositária: Pe. Félix Zavattaro.

MACIEL, Ana Claudia de Amorim. **Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais**. 112 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Paulo. 2014.

MILHOMEM, André Luiz Borges. **A Formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura do Campus Universitário Jane Vanini UNEMAT/Cáceres-MT em relação ao uso do computador na educação básica.** Cáceres/MT: UNEMAT, 2012. 167f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres-MT.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio da Pesquisa Social. In: Suely Fereira Deslandes, Romeu Gomes e Cecília de Souza Minayo (orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

OLIVEIRA, Priscila da Silva. **Significações Constituídas por Professoras e Alunos do Ensino Fundamental sobre o Racismo na Escola**. 25/09/2019 158f. Mestrado Em Educação (Psicologia da Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Monte Alegre.

ONU. **Declaração dos Direitos Humanos**. 1948.

ORLANDI. Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

OSÓRIO, Rafael G. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias. In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição.** Brasília: Ipea, 2008.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **O Movimento Negro Brasileiro e a Lei nº 10.639/2003: da Criação aos Desafios para a Implementação**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.

PEREIRA, Ana Emília da Silva. **NEABs, educação das relações étnico-raciais e formação continuada de professores.** 2013. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PEREIRA, Liliana Grecco. **Educação para as Relações Étnico-Raciais em Domingos Martins-es: o Saber Histórico Escolar na Perspectiva Anti-Hegemônica**. 08/11/2023 148f. Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Ufrrj.

PEREIRA, Maycon David de Souza. **O Movimento Negro Educador e a Formação Continuada de Professoras/es da Educação Básica no Estado do Acre: Multiplicados Somos Mais Fortes**. 26/02/2023 108f. Mestrado em Pós-graduação em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande Biblioteca Depositária: https://Repositorio.Ufms.Br/Handle/123456789/5721.

PINTO, Marcelo Felício Martins. **A Descolonização da Historiografia da Educação e a Coleção História Geral da África (Unesco).** 02/05/2021 125f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana. Biblioteca Depositária: ICHS.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas tipo "Estado da Arte" em educação**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. *In:* ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte". Diálogos Educacionais. v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006. — Albino Nunes (ifrn.edu.br)

SANTIAGO, Flávio. **Políticas Educacionais e Relações Étnico-Raciais: Contribuições do Parecer Cne/Cp 3/2004 para a Educação Infantil no Brasil**. 2004.

SANTOS, Jocélio Teles dos. **As políticas públicas e a população afrobrasileira. Análise & Dados,** CEI, vol. 3, n. 5, p. 67-70, Salvador, 1994.

SANTOS, Rosemeire. **A Lei nº 10.639/03: entre práticas e políticas curriculares. História & Ensino**, Londrina, v. 16, n. 1, p.41-59, 2010.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **Racismo Brasileiro: Uma história da formação do país**. Todavia, 2022.

SILVA, Claudionor Renato da; OLIVEIRA, Edmundo Alves de. **Política Educacional Étnicorracial: Os 10 Anos da Lei nº 10.639/03.** Discutindo Gestão e Políticas Públicas na Educação. Primeira semana de pós-graduação em Ciências Políticas. Universidade Federal de São Carlos. São Paulo- SP.

SILVÉRIO, Valerio. R. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis, Abong, 2002. P.89-104.

SIQUEIRA, Yamilia de Paula; DIAS, Ione Aparecida Duarte Santos; AMORIM, Cleyde Rodrigues. **Formação em Educação das Relações Étnico-Raciais: dialogando sobre práticas educativas.** Revista Eletrônica Pesquiseduca. Vol.8 n. 28, p.628-647, set-dez, SANTOS, 2020. Disponível em: <Formação em Educação das Relações Étnico-Raciais: dialogando sobre práticas educativas | REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA (unisantos.br)>

SISS, Ahyas; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; OLIVEIRA, Otair Fernandes de. **Processos formativos e as contribuições dos núcleos de estudos afro-brasileiros da ufes e da ufrrj**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 14, n. 34, p. 15, 2013. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24344. Acesso em: 15 jun. 2025.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco: Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. (1976).
TELLES, Edward. **O significado da Raça na Sociedade Brasileira**. Trad. Ana Arruda Callado. Versão divulgada na internet em agosto de 2012. [Tradução para o português de Race in Another America: The Significance of Skin Color in Brazil. 2004. Princeton e Oxford: Princeton University Press.]

THEODORO, Mário. **À Guisa de Conclusão: O difícil Debate da Questão Racial e das Políticas Públicas de Combate à Desigualdade e à Discriminação Racial no Brasil** *In:* As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição. Mário Theodoro (org.), Luciana Jaccoud, Rafael Osório, Sergei Soares. Brasília: 176 p. Ipea, 2008.

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1993.

UFMT. **Painel de indicadores**. 2025
UFMT. **Resolução Consepe n.º 131, de 30 de outubro de 2017**. Dispõe sobre a adequação da Resolução CONSEPE Nº 98, de 13 de novembro de 2012, que trata da adequação do Programa de Ação Afirmativa na UFMT, à Lei nº 13.409/2016. 2017.

UFMT. **Resolução Consepe n.º 97, de 31 de outubro de 2011.** Dispõe sobre a criação de um Programa de Ação Afirmativa destinado a estudantes egressos de escola pública e estudantes negros.2011.

UFMT. **Resolução Consepe n.º 98, de 13 de novembro de 2012**. Dispõe sobre a adequação da Resolução CONSEPE Nº 97, de 31 de outubro de 2011, que trata da criação do Programa de Ação Afirmativa na UFMT, à Lei nº 12.711/2012. 2012.

UNEMAT. **Anuário Estatístico**. 2025
UNEMAT. **Resolução nº 003/2017.** Altera a Resolução nº 071/2016-CONEPE que altera e institui a Política de Ações Afirmativas da Universidade do Estado de Mato Grosso. 2017.

UNEMAT. **Resolução nº 005/2017**. Constitui a Comissão de Acompanhamento e Avaliação do Programa de Interação e Inclusão Étnico-Racial (PIIER). 2017.

UNEMAT. **Resolução nº 011/2019**. Dispõe sobre a alteração da Política de Ações Afirmativas da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.2019.

UNEMAT. **Resolução nº 019/2017**. Homologa a Resolução nº 005/2017 - Ad Referendum do CONEPE que constitui a Comissão de Acompanhamento e Avaliação do Programa de Interação e Inclusão Étnico-Racial (PIIER). 2017.

UNEMAT. **Resolução nº 051/2019**. Altera a Resolução nº 011/2019-CONEPE que dispõe sobre a alteração da Política de Ações Afirmativas da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.2019.

UNEMAT. **Resolução nº 071/2016**. Altera e institui a Política de Ações Afirmativas da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. 2016

UNEMAT. **Resolução nº 107/2007**. Aprova a alteração do Regimento Interno do Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Relações Raciais e Alteridade – NEGRA, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PROEC.2007.

UNEMAT. **Resolução nº 108/2007**. Dispõe sobre a constituição de uma Comissão Central para Avaliação e Efetivação do Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial – PIIER, bem como um estudo para implementação da Lei nº 10.639/03 nas ementas dos cursos de graduação. 2007.

UNEMAT. **Resolução nº 25. 2016**. Normatiza a Política de Criação e Gestão dos Centros e Núcleos de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. 2016.

UNEMAT. **Resolução nº. 200/2004**. Aprova o Programa de Integração e Inclusão Étnico Racial da Universidade do Estado de Mato Grosso. O Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. 2004.

UNEMAT. **Resolução nº 046/2023**. Reestrutura a Política de Ações Afirmativas no âmbito da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. 2023.

VIEIRA. Paulo Alberto dos Santos Vieira. **A cor das cotas nas universidades brasileiras: ação afirmativa, raça e sobrerrepresentação de grupos sociais no ensino superior**. Revista da ABPN. V.7, n.17, jul-out.2015, p. 23-44 0

APENDICE A
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.
IDENTIFICAÇÃO DO(A) ENTREVISTADO(A)
COORDENADOR DO NEAB

SEÇÃO: IDENTIFICAÇÃO

Nome: (opcional) _____
Idade: _____
Identificação Etnicorracial: _____
Gênero:_____
Instituição:
( ) UFMT
( ) UNEMAT

Tempo como coordenador(a) do Neab?
( ) Menos de 1 ano
( ) 1-3 anos
( ) 3-5 anos
( ) Mais de 5 anos

Qual a principal missão do Neab na sua instituição?

_____
_____
_____

Quando o Neab foi criado?

Onde se localiza na estrutura universitária?

O Neab possui acesso a algum recurso financeiro regular da IES?

Quantos e quais projetos do Neab foram financiados?

Qual a fonte financiadora?

O financiamento está em que faixa?

( ) Até mil reais: ano e duração do curso
( )entre mil e 5 mil reais: ano e duração do curso
( )entre 5 e 10 mil
( )entre 10 e 20 mil
( )entre 20 e 30 mil reais
( )entre 30 e 50 mil reais
( )acima de 50 mil reais

SEÇÃO: CURSOS

Quantas atividades o Neab ofereceu nos últimos 10 anoso?
( ) 1-5
( ) 6-10
( ) 11-15
( ) Mais de 15

Quais os temas dessas atividades que o Neab ofertou nos últimos 10 anos?
(Marque todos que se aplicam)

( )História e Cultura Afro-Brasileira
( ) Educação e Diversidade Étnico-Racial
( ) Políticas de Ações Afirmativas
( )Cultura Indigena
( ) Outros: _____

Como você avalia a participação dos alunos/professores nos cursos ?
( )Muito alta
( ) Alta
( ) Moderada
( ) Baixa

Quais as formas de divulgação utilizadas para promover as ações?

Há um aumento ou diminuição da procura pelos cursos neste período 2015-2024?

SEÇÃO: CONTRIBUIÇÃO PARA A DIVERSIDADE

Como as ações ofertadas têm contribuído para promoção da diversidade na sua instituição?
_____
_____

É possível observar impactos entre os participantes sobre a sensibilização na implementação da Lei 10.639/03 através das açõesin?
_____
_____

Quais ações você considera mais eficazes nas atividades desenvolvidas pelos Neab?

( ) Cursos de extensão
( ) Seminários e palestras
( ) Publicações e materiais didáticos
( ) Grupos de estudos e pesquisa
( ) outros:_____

Quais os desafios enfrentados pelo Neab quanto a promoção da diversidade étnico-racial?

SEÇÃO: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Você tem observado atividades desenvolvidas nas instituições escolares pelos participantes das ações?

Caso tenha, pode citar exemplos de intervenções pedagógicas implementadas?

Quais os resultados observados nas práticas pedagógicas dos participantes depois da conclusão das ações do Neab?

Existe alguma estratégia que o Neab utiliza para monitorar a implementação das práticas pedagógicas aprendidas nos cursos? se sim, qual?

Você teria sugestões para melhorar as atividades na promoção da diversidade étnico-racial? se sim e qual área?

O que você acredita ser necessário para fortalecer as atividades do Neab?

APENDICE B

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.
IDENTIFICAÇÃO DO(A) ENTREVISTADO(A)
PARTICIPANTE /EGRESSO DOS NEABS

SEÇÃO: IDENTIFICAÇÃO

Nome: (opcional) _____
Idade: _____
Identificação Etnicorracial: _____
Gênero:_____
Instituição:
( ) UFMT
( ) UNEMAT

Curso/Área de atuação: _____

Instituição de Ensino em que trabalha: _____
Cargo ou exercida função: _____
Você, já passou por algum tipo de discriminação? Sim ( ) Não ( )
De que tipo? _____

TRAJETÓRIA ESCOLAR

O seu Ensino Fundamental foi realizado na
Rede pública de ensino ( )
Rede privada de ensino ( )
Houve retenção nesse nível de estudos?
Sim ( ) Não ( )

O seu Ensino Médio foi realizado na
Rede pública de ensino ( )
Rede privada de ensino ( )
Houve retenção nesse nível de estudos? Sim ( ) Não ( )

Em que Instituição de Ensino Superior você se graduou?

Ela é pública, ou particular/confessional/filantrópica?
Em que você se graduou?
Houve alguma interrupção na sua trajetória acadêmica?
Sim ( ) Não ( )
Qual foi sua maior dificuldade em se manter nesse curso de Graduação?
Financeira ( ) Segurança ( ) Compreensão de conteúdo ( ) Outros ( )
Como você superou essa dificuldade?
Você se auto-sustentava?
Sim ( ) Não ( )
Você recebe algum outro tipo de auxílio financeiro (mesada, por exemplo)?
Sim ( ) Não ( )

SEÇÃO: PARTICIPAÇÃO AÇÕES DO NEAB

Tempo de envolvimento com os Neabs

( ) Menos de 1 ano
( ) 1-3 anos
( )3-5 anos
( ) mais de 5 anos
Em que Ano foi ativa no Neab? ____

Quantas ações do Neab você participou? _____

Quais os temas dos cursos que você participou?
(Marque todos que se aplicam)

( ) História e Cultura Afro-Brasileira
( ) Educação e Diversidade Étnico-Racial
( ) Políticas de Ações Afirmativas
( )Cultura Indigena
( ) Outros: _____

Os cursos do Neab atenderam suas expectativas?
( ) sim
( ) não
( ) parcialmente

De que maneira as ações contribuíram para o seu entendimento sobre a diversidade étnico-racial?

_____
_____
_____

Você consideraria que as ações que você participou sensibilizaram sua prática pedagógica dentro da sua instituição ao cumprimento da lei 10639/2003?

_____
_____
_____

Quais ações você considera mais eficazes nas atividades desenvolvidas pelo Neab?

( ) Cursos de extensão
( ) Seminários e palestras
( ) Publicações e materiais didáticos
( ) Grupos de estudos e pesquisa
( ) Especialização
( ) outros:_____

SEÇÃO: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Você já colocou em prática alguma das práticas pedagógicas que aprendeu no Neab
( ) sim
( ) não

Se sim, quais práticas pedagógicas? (descreva)
*_____
_____

*_____
_____

*_____
_____

Você teve desafios ao executar as práticas aprendidas?

_____
_____
_____

Após a implementação você nota alguma mudança na percepção dos seus alunos sobre diversidade étnico-racial.

_____
_____
_____

Como você percebe a atuação dos demais professores da Instituição de Ensino na qual você trabalha, frente a situações de discriminação e preconceito com base na raça ou na cor de seus alunos e alunas?

_____
_____
_____

Que melhorias você sugere para as ações do Neab?

_____
_____
_____

APENDICE C

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.
COORDENADORA/O DE ESCOLA

SEÇÃO: IDENTIFICAÇÃ0O

Nome: (opcional) _____
Idade: _____
Identificação Etnicorracial: _____
Gênero:_____
Nome da escola:_____
Cargo:_____
Tempo de atuação na escola?
( ) Menos de 1 ano
( ) 1-3 anos
( ) 3-5 anos
( ) 5- 10 anos
( ) Mais. Quantos:_____
O PPP da escola ampara a Lei 10.639/03?

Esta temática é desenvolvida na Formação continuada?

A escola já participou de alguma atividade desenvolvida pelo NEGRA? Se sim, qual?
_____
_____
_____

Como conheceu o trabalho desenvolvido pelo Neab?
_____
_____
_____

Como você considera o trabalho desenvolvido pelo Neab?
_____
_____
_____

Você conhece quais das atividades desenvolvidas por eles?
( ) Cursos de extensão
( ) Seminários e palestras
( ) Publicações e materiais didáticos
( ) Grupos de estudos e pesquisa
( ) outros:_____

SEÇÃO: IMPACTO DOS CURSOS
Quantos professores da sua escola participaram de alguma ação do Neab nos últimos 10 anos?
( ) Nenhum
( ) 1-3

( ) 3-5
( ) quantos?

Dos professores que participaram de alguma ação do Neab, eles compartilharam o que aprenderam com outros colegas?

_____

_____

Foi possível perceber mudança na abordagem pedagógica destes professores que participaram dos cursos do Neab?
( ) Sim
( ) Não
( ) Parcialmente

Dos que participaram foi possível perceber que aplicaram alguma intervenção pedagógica na escola/sala? Se sim, quais?

_____

_____

Você percebeu alguma mudança na percepção dos alunos em relação à diversidade étnico-racial após a intervenção pedagógica?
( ) Sim
( ) Não
( ) Parcialmente

Quais foram os desafios que os professores enfrentaram para implementar práticas pedagógicas aprendidas nos cursos?

_____

_____

Como você avalia a contribuição do Neab para a promoção da diversidade na sua escola?

_____

_____

Na sua escola quais atividades ou iniciativas foram implementadas para promover a diversidade étnico-racial na sensibilização da prática pedagógica com base na Lei 10.639/03?

_____

_____

Que desafios a escola enfrenta na promoção da diversidade étnico-racial?

_____

_____

A SME incentiva sobre essa temática? se sim de que maneira?
Você teria alguma sugestão para melhorar a efetividade dos Neab nas escolas, fortalecendo a parceria?

_____

_____