

Rosângrea Maria Lopes Melo

Jackson Ronie Sá-Silva

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O CURRÍCULO DO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:

uma análise de rotinas didáticas



Editora
Uema



Rosândrea Maria Lopes Melo

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE-UEMA). Membro do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX / UEMA / CNPq). Especialista em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar pela Faculdade Santa Fé. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Bacharel em Turismo pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora Alfabetizadora da Rede Municipal de Educação de São Luís, Maranhão (SEMED-SLZ).

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2962-1057>.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8745306464915488>



Jackson Ronie Sá-Silva

Professor Associado no Departamento de Biologia da Universidade Estadual do Maranhão (DBIO-UEMA). Professor no Doutorado em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN – UEMA). Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE-UEMA). Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI/UEMA). Doutor em Educação (UNISINOS). Pós-Doutor em Educação (UFRGS). Mestre em Saúde e Ambiente (UFMA). Licenciado em Biologia e Química (UEMA). Bacharel em Farmácia e Bioquímica (UFMA). Líder do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX / UEMA / CNPq).

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9607-3674>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1439787124956370>

O livro intitulado *Educação para as relações étnico-raciais e o currículo do segundo ano do ensino fundamental: uma análise de rotinas didáticas* é fruto de uma pesquisa documental realizada no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão e traz discussões sobre as implicações e desafios da implementação da Lei nº 10.639/2003 – marco legal que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas. Pautado no entendimento de que a implementação de uma educação antirracista perpassa pelo reconhecimento da diversidade e a transformação do currículo, este e-book traz uma abordagem crítica e fundamentada em discussões teóricas e legais que analisa o papel do currículo como instrumento político-pedagógico e investiga como os temas relacionados às relações étnico-raciais são trabalhados nas rotinas didáticas da educação básica para o processo de alfabetização. Elementos como datas comemorativas, noções de família, lugar, religião e diferença são examinados a partir da perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), apontando caminhos para uma prática docente comprometida com a equidade. Destinado a educadores, pesquisadores, gestores e estudantes, este livro se propõe a ser uma ferramenta de apoio na construção de uma escola inclusiva e que combata o racismo e valorize a diversidade como parte importante da formação humana e cidadã.



Uema
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO MARANHÃO

PPGE
Programa de
Pós-Graduação em Educação

GP-ENCEx
Grupo de Pesquisa Ensino de
Ciências, Saúde e Sexualidade



ISBN 978-85-8227-666-2



9 788582 276662



© copyright 2025 by UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.
Todos os direitos desta edição reservados à EDITORA UEMA.

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O CURRÍCULO
DO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma análise de rotinas
didáticas**

EDITOR RESPONSÁVEL
Jeanne Ferreira Sousa da Silva

CONSELHO EDITORIAL
Alan Kardec Gomes Pachêco Filho • Ana Lucia Abreu Silva
Ana Lúcia Cunha Duarte • Cynthia Carvalho Martins
Eduardo Aurélio Barros Aguiar • Emanuel Cesar Pires de Assis
Fabiola Hesketh de Oliveira • Helciane de Fátima Abreu Araújo
Helidacy Maria Muniz Corrêa • Jackson Ronie Sá da Silva
José Roberto Pereira de Sousa • José Sampaio de Mattos Jr
Luiz Carlos Araújo dos Santos • Marcos Aurélio Saquet
Maria Medianeira de Souza • Maria Claudene Barros
Rosa Elizabeth Acevedo Marin • Wilma Peres Costa

Diagramação: Paul Philippe
Capa: Rafael Sousa Carvalho

M528e Melo, Rosândrea Maria Lopes.

Educação para as relações étnico-raciais e o currículo do segundo ano do ensino fundamental [recurso eletrônico]. / Rosândrea Maria Lopes Melo, Jackson Ronie Sá-Silva.- São Luís, MA: EDUEMA, 2025.

136p.il.color.

ISBN: 78-85-8227-666-2

1.Educação. 2. Formação de Professores. 3. Diversidade. I. Melo, Rosândrea Maria Lopes. II. Silva, Jackson Ronie Sá. III.Título.

CDU: 37.011.3-051:373.3

Elaborado por Luciana de Araújo – CRB 13/445

Agradecimentos

Iniciamos externando os nossos agradecimentos institucionais à Universidade Estadual do Maranhão pelo empenho em oportunizar formação educacional de excelência promovendo desenvolvimento intelectual e humano.

À Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual do Maranhão pela sólida produção de conhecimentos que corroboram para a formação de cidadãos comprometidos com o bem-estar coletivo e com a transformação social.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão, em especial aos professores que integram o Mestrado Profissional em Educação, pelos valiosos ensinamentos, pelo direcionamento acadêmico e por oportunizar inúmeras situações de crescimento profissional que reverberam na prática docente.

Ao Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX) pelos momentos de discussões e debates que possibilitam a construção de conhecimentos importantes para a elaboração deste trabalho, além de fomentar reflexões na direção de uma prática docente crítica e consciente do seu papel político-pedagógico.

À Secretaria Municipal de Educação de São Luís – SEMED pela autorização para a realização desta pesquisa e à toda comunidade escolar da instituição pesquisada, especialmente à direção, à coordenação pedagógica e às professoras do segundo ano do ensino fundamental pelas ricas contribuições que embasam as reflexões deste e-book.

Prefácio

Estimado(a) leitor(a),

É com grande felicidade e satisfação que lhe apresento este livro que tanto me envolveu na sua construção e dedicação ao estudo da educação para as relações étnico-raciais. Estamos num momento em que as discussões em torno da diversidade, educação e relações étnico-raciais são sempre tensionadas.

E nesse contexto de tensões e disputas sociais que a educadora e pesquisadora Rosândrea Maria Lopes Melo sob a orientação do Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva, nos apresentam uma obra essencial, fruto da conclusão do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão, para explorarmos com profundidade e sensibilidade um campo de conhecimento, universo de lutas e histórias que trazem à tona o protagonismo e atuação do movimento negro no Brasil, em particular no Maranhão em prol de outras interpretações e possibilidades educacionais.

Na presente obra mergulhamos em uma discussão politicamente situada, que traz um importante olhar para as ações pedagógicas que são desenvolvidas no espaço educacional formal, a pauta levantada vai ao encontro de uma educação antirracista, outras práticas socioculturais e didáticas que precisam ser consideradas pelos(as) educadores(as) e demais profissionais envolvidos(as) no fazer pedagógico e na gestão escolar.

Em seu livro *Educação como prática da liberdade*, Paulo Freire (2021) discorre sobre uma pedagogia educativa voltada para a conexão entre liberdade, democracia, diálogo e conscientização política, o autor reflete sobre a realidade social e a formação crítica dos(as) sujeitos(as) sociais em suas trajetórias de vida e o direito à liberdade social. A perspectiva do educador Paulo Freire é materializada em cada linha, reflexão e posicionamento presente nesse livro.

As reflexões apresentadas pela Rosândrea Melo vão ao encontro da perspectiva dialógica já levantada por Bell Hooks (2013) que, inspirada em Paulo Freire, escreve: *Ensinando a transgredir*, em que nos apresenta a sala de aula como um espaço social, um lugar de possibilidades para a presença de práticas pedagógicas e ações libertadoras que fortifiquem a emancipação social e políticas dos(as) sujeitos(as) sociais que historicamente tiveram seus saberes,

conhecimentos e história de vida silenciada, contada erroneamente ou excluída do espaço educacional formal, ou seja, precisamos de uma pedagogia engajada, um novo horizonte educacional.

A propósito, a pesquisadora ao analisar a educação para as relações étnico-raciais e refletir sobre o currículo do segundo ano do Ensino Fundamental, apresenta uma profunda reflexão sobre categorias sociais que moldam as relações sociais e consequentemente demarcam a urgência da presença na escola de uma educação antirracista e emancipatória, logo, a educação precisa ser entendida como prática da liberdade.

Assim sendo, ao mobilizar categorias como: *educação para as relações étnico-raciais, currículo, justiça curricular, rotina pedagógica e cultura negra*, a educadora e pesquisadora tensiona o pensamento colonial presente na sociedade brasileira que ainda é reproduzido nos espaços sociais e na escola, tal reprodução além de marginalizar os(as) sujeitos(as) sócio-históricos, os(as) coloca do outro lado da linha, fazendo com que as lutas, saberes e conhecimentos tradicionais pertencentes e produzidos pela população africana e afrodescendente no Brasil sejam silenciados e/ou apagados.

No entanto, a educadora e pesquisadora traz nessa obra a importância da Lei Federal nº 10.639/2003, como política pública educacional (ação afirmativa), que se apresenta no campo de tensionamento e disputa social, como um caminho inclusivo, contraposição ao projeto colonial. No Brasil, em especial no Maranhão como um estado com forte representação de negros(as), a discussão levantada é extremamente necessária, temos uma obra que reflete sobre o modelo de conhecimento e saber africano/afrodescendente como possibilidade educativa que corrobora para que sejam conhecidas outras culturas, perspectivas sociais e raciais. Logo pensar, refletir e materializar a supracitada Lei na sociedade brasileira significa (re)inventar os espaços sociais, em particular, os espaços educacionais formais.

Como aponta e demarca *Nilma Lino Gomes (2018) o Movimento Negro é educador* e tal assertiva vai ao encontro da perspectiva politicamente situada da pesquisadora que desenvolveu o presente livro compreendendo os saberes, articulações e sistematizações já iniciadas pelo Movimento Negro e de Mulheres Negras e as iniciativas afirmativas para subverter teorias educacionais excludentes. Rosândrea Melo nos convida a refletir sobre as práticas educativas em uma escola pública localizada na comunidade quilombola Liberdade, em

São Luís do Maranhão, uma comunidade com forte representação social, identitária, cultural e religiosa.

Ao longo das páginas deste livro, você leitor(a) encontrará reflexões e problematizações sobre educação para relações étnico-raciais, o aprofundamento teórico aqui materializado nos convoca a repensar a realidade social, a escola, a descolonização do currículo, do saber e das práticas pedagógicas que precisam dar visibilidade à história, vivência e experiências dos(as) educandos(as) e suas comunidades étnicas de pertencimento, pois como já mencionou Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) é necessário aprender-ensinar-aprender relações étnico-raciais na escola.

Por fim quero dizer, que cada parte desse livro é uma jornada, um novo horizonte, um convite para questionar, como aprender e, sobre como ensinar em meio às relações étnico-raciais em uma sociedade multicultural. Sendo assim, almejo que este livro seja uma inspiração para você leitor(a), que desafie seu olhar e perspectiva para outras práticas pedagógicas emancipatórias e o(a) leve a novas possibilidades de aprender e ensinar na escola, que cada palavra aqui escrita, cada reflexão e problematização seja uma fonte de inspiração e saber para você, assim como foram para mim ao escrevê-las.

Boa leitura e boas reflexões educacionais/étnico-raciais!

Prof.^a Dr.^a Márcia Cristina Gomes

Professora Adjunta do Departamento de Educação (DEPE/UEMA)



UBUNTU!



Fonte: UBUNTU | EU PENSO QUE (wordpress.com)

UBUNTU: Eu sou porque nós somos!
(Provérbio Africano)

Apresentação

Este livro é fruto de uma pesquisa educacional documental realizada no Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão que apresenta uma contribuição ao estudo das relações étnico-raciais no contexto educacional brasileiro, especialmente à luz da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas, com uma abordagem crítica fundamentada nos aspectos legais e nas discussões teóricas já existentes sobre a temática.

Contextualizamos a importância do Movimento Negro na luta por uma educação antirracista e discutimos a Lei nº 10.639/2003, analisando os cenários federal e estadual, como aspecto crucial para entender as bases legais que sustentam a necessidade de uma educação inclusiva e plural.

Discutimos o currículo como um instrumento político-pedagógico e analisamos a conceituação de justiça curricular, além de estabelecermos a relação entre a educação para as relações étnico-raciais, o currículo e o contexto escolar com foco no planejamento e nas rotinas didáticas que promovem a alfabetização em EREER (Educação para as Relações Étnico-Raciais).

Apresentamos a análise de como os discursos sobre data comemorativa, família, lugar, religião e diferença são abordados nas rotinas didáticas e o desdobramento de como esses temas podem ser utilizados para fomentar uma educação que valorize a diversidade e promova a reflexão crítica entre os alunos a partir da EREER.

Esta obra é direcionada a educadores, estudantes e todos aqueles interessados em compreender e transformar as relações étnico-raciais no ambiente escolar e se configura como um convite para reflexões sobre a importância de uma educação que enfrente o racismo e promova a equidade nas escolas e qual o nosso papel na construção de uma sociedade mais justa, equânime e inclusiva.

Desejamos uma excelente leitura!

*Rosângrea Maria Lopes de Melo
Jackson Ronie Sá-Silva*

Sumário

1 INICIANDO A CONVERSA.....	12
2 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL A PARTIR DA LEI Nº10.639/2003.....	30
2.1 Contextualizando: a importância do Movimento Negro na luta por uma educação antirracista	32
2.2 A Lei nº10.639/2003: cenário federal e estadual.....	35
3 CURRÍCULO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: um instrumento político-pedagógico	53
3.1 As relações étnico-raciais dentro das concepções de currículo: justiça curricular	60
3.2 A relação entre Educação para as Relações Étnico-Raciais, o currículo e o contexto escolar	65
3.3 Planejamento, rotinas didáticas e o processo de alfabetização em ERER	73
4 OS DISCURSOS SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS ROTINAS DIDÁTICAS DO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	87
4.1 Discurso sobre data comemorativa	90
4.2 Discurso sobre família	96
4.3 Discurso sobre lugar	101
4.4 Discurso sobre religião.....	106
4.5 Discurso sobre diferença	113
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
Referências.....	123

1 INICIANDO A CONVERSA

Este estudo objetivou analisar a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e o currículo do segundo ano do ensino fundamental, que faz parte do ciclo de alfabetização, a partir da análise dos documentos das rotinas didáticas de cinco componentes curriculares: Língua Portuguesa, Ensino Religioso, História, Ciências e Geografia.

Teve também como desafio interpretativo compreender a ERER como um processo que busca reeducar as relações entre negros e brancos, valorizando as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros na construção do Brasil, inserindo a cultura negra nos currículos escolares, cientes de que este documento, está para além da escolha e da organização dos conteúdos a serem trabalhados em uma determinada etapa de ensino e de um espaço temporal específico. Como afirma Santos (2018, p. 98), o currículo implica “[...] uma escolha que – consciente ou inconsciente – reflete as concepções político-educacionais, culturais e metodológicas imbuídas de ideias e percepções de vida e de mundo [...]”.

A valorização e o respeito às contribuições afro-brasileiras e africanas na construção sócio-histórica e cultural do Brasil perpassam pelo conhecimento, para tanto, a escola, enquanto espaço formal de ensino, precisa inserir a história e cultura da África no seu fazer pedagógico. Sendo a cultura negra entendida aqui como

[...] uma construção histórica de um grupo étnico/racial específico, na relação com seus pares, bem como com outros grupos e povos. Essa particularidade cultural está imbricada nos modos de vida do povo brasileiro, independentemente do grupo étnico/racial ao qual pertence (Gomes, 2003, p. 77).

A instituição que realizamos a investigação deste estudo foi uma escola pública da rede municipal de São Luís, localizada no bairro da Liberdade, que é considerado um bairro singular no que tange aos aspectos culturais. Segundo o Movimento Negro, é o bairro com maior concentração de negros da capital maranhense, além de se sobrepôr pela efervescência cultural com destaque para manifestações populares como: tambor de crioula, bumba-meu-boi, grupos de capoeira, espaços de religião de matriz africana, dentre outras.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar os discursos sobre as relações étnico-raciais nas rotinas didáticas produzidas para o processo de alfabetização do segundo ano do ensino fundamental, com enfoque na percepção curricular da cultura negra. Desse objetivo geral, elencamos como desdobramento os seguintes objetivos específicos: Caracterizar os discursos sobre as relações étnico-raciais contidos no currículo do segundo ano do ensino fundamental, a partir das análises das rotinas didáticas; Compreender as abordagens sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais encontradas nas rotinas didáticas do segundo ano do ensino fundamental, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Ensino Religioso, História, Ciências e Geografia; Problematicar a relação entre as rotinas didáticas e os documentos de cunho federal, estadual e municipal que orientam legalmente para o planejamento das atividades pedagógicas, considerando as relações étnico-raciais a serem desenvolvidas no processo de alfabetização; Elaborar uma proposta pedagógica teórica com orientações didático-metodológicas para o planejamento de atividades educativas, a partir das relações étnico-raciais, a ser utilizada por professores alfabetizadores do segundo ano do ensino fundamental.

Diante das questões supracitadas, este trabalho traz como questão norteadora para a construção das reflexões: quais discursos sobre as relações étnico-raciais são produzidos nas rotinas didáticas do segundo ano do ensino fundamental, com enfoque na percepção curricular da cultura negra?

Tendo por norte esses objetivos, geral e específicos, bem como a questão norteadora, faz-se necessário debater conceitos fundamentais que embasam a construção deste trabalho, tais como educação para as relações étnico-raciais, currículo, justiça curricular, rotina didática, cultura negra com foco na construção de uma educação antirracista e emancipatória.

O estudo proposto envolve temas relevantes que já apresentam um extenso referencial bibliográfico, como por exemplo, currículo e educação para as relações étnico-raciais, mas esta pesquisa apresenta originalidade ao propor a análise da relação direta entre esses temas, bem como o estudo dos discursos sobre cultura negra e as relações étnico-raciais contidos nos currículos e analisados a partir das rotinas didáticas, sendo estes referenciais teóricos escassos.

Assim, neste estudo, entendemos o currículo para além da concepção generalizada de que seja um rol de conteúdos e a descrição da forma como serão

trabalhados em cada etapa de ensino, mas compreendendo-o em um aspecto mais amplo e holístico, não neutro, portanto, assimilando que “O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (Silva, 2020, p. 150, grifos do autor), portanto é um ato político que envolve intenções, escolhas e significados.

Compreendendo, ainda, que o currículo deve contemplar as disputas que se configuram na sociedade, assim, neste trabalho ganha destaque a história e cultura afro-brasileira e africana. No entanto, é importante que seja trabalhada não só a perspectiva da marginalização e desvalorização da população negra, mas, também, valorizar a resistência histórica dessa população, bem como a ressignificação das suas vivências. Nesse sentido, Arroyo (2013, p. 66) nos coloca que

O mínimo que se pode esperar dos currículos é que mostrem essas histórias para as crianças e adolescentes, para jovens e adultos que acedem as escolas. Que mostrem, expliquem através de argumentos sólidos já existentes nas diversas ciências essa história de segregações, mas, sobretudo, de afirmações, de gestos éticos. Que mostrem e explicitem os densos significados éticos, positivos das resistências sociais, políticas, culturais desses coletivos. [...]. Currículos que mostrem suas autorias como sujeitos políticos, éticos, culturais. Até como sujeitos pedagógicos autores de novos conhecimentos, de novos valores e significados.

Neste estudo, o currículo é abordado, também, dentro da perspectiva da justiça curricular, que se configura como fruto da análise curricular que considera, de forma incisiva, a necessidade de abordagem dos vários coletivos sociais com o intuito de favorecer a construção de uma sociedade mais humana, justa e democrática (Santomé, 2016).

Cientes de que não há neutralidade na escolha dos conteúdos e nas abordagens adotadas no currículo, é fundamental que se busque ultrapassar a visão eurocêntrica que, historicamente, direciona os currículos escolares, passando a contemplar e valorizar a diversidade cultural e racial brasileira dentro das ações pedagógicas propostas no espaço escolar para atender a pluralidade dos sujeitos educacionais.

Entendendo que as discussões acerca do currículo devem contemplar os vários coletivos sociais, perpassando pelo combate ao preconceito e racismo e valorização da cultura negra, neste trabalho abordamos as discussões sobre educação para as relações étnico-raciais, pois compreendemos que esta “[...] impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto de uma sociedade justa, igual e equânime” (Brasil, 2004a, p. 06).

Nesse contexto, a escola é entendida enquanto espaço privilegiado para construção de ações educativas antirracistas e afirmativas que garantam a seus educandos a efetivação dos direitos de aprendizagem. Apreendendo que

[...] A educação escolar, como espaço-tempo de formação humana, socialização e sistematização de conhecimentos, apresenta-se como uma área central para a realização de uma intervenção positiva na superação de preconceitos, estereótipos, discriminação e racismo (Gomes, 2012a, p. 24).

Portanto, com um papel fundamental, tanto na garantia da implementação de processos educativos, que considerem os vários coletivos sociais, quanto de ações pedagógicas que partam das vivências dos educandos.

Assim, tratamos, aqui, o trabalho educativo como um processo amplo, capaz de contribuir para a formação humana não só no que tange à disseminação dos conteúdos historicamente produzidos, mas também como um trabalho educativo que valorize as vivências trazidas pelos educandos como importante elemento na construção da identidade. Traçando os objetivos e ações educacionais a partir das várias contribuições dos povos que constituem a sociedade brasileira, sendo esta multiétnica e pluricultural, no intuito de combater a desvinculação que, por vezes, acontece no espaço escolar, entre os conteúdos didáticos e o contexto sócio-histórico e cultural dos educandos. Portanto, dentro do processo de reflexão e elaboração do trabalho educativo é necessário

Conhecer para entender, respeitar e integrar, aceitando as contribuições das diversas culturas, oriundas das várias matrizes culturais presentes na sociedade brasileira, [...] torna-se necessário refletir até que ponto as culturas oriundas dos grupos subordinados na sociedade, cujas

contribuições não são consideradas como tradição e passado significativo e, por isso, são invisibilizadas e minimizadas nos currículos, poderão vir a ser objeto de investigação e constituir-se na prática educativa dos professores (Silva, 2005, p. 21).

A contextualização das ações didáticas favorece, também, a construção do sentimento de pertencimento e de identidade dos educandos. Neste estudo, especificamente a identidade negra, que “é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (Gomes, 2005a, p. 43).

Outra relevância deste estudo consiste em analisar a concepção da Educação para as Relações Étnico-Raciais - EREER existente nas rotinas didáticas, que é o registro detalhado das ações do professor em um espaço de tempo determinado e com objetivos didáticos pré-definidos, além de investigar a presença de discussões sobre educação antirracista no currículo como importante elemento na construção de ações educativas afirmativas que possibilitem não só a construção de autoimagem positiva dos educandos negros, mas também, que oportunize o fortalecimento do combate à discriminação racial através da implementação de valores culturais e históricos do povo negro no currículo escolar. Pois,

Quando a escola não insere em seus processos a temática das relações étnico-raciais e os conteúdos de História e cultura afro-brasileira e africana, não adota posturas de enfrentamento e combate de práticas preconceituosas dentro de seu espaço, não promove uma educação que valorize as matrizes étnicas que compõem a formação do povo brasileiro e não cumpre com o que propõe a legislação oficial e as orientações das diretrizes e referências nacionais; está, mesmo que inconscientemente, agindo em prol do racismo institucional na educação (Santos, 2018, p. 62).

Em contrapartida, a presença de ações pedagógicas que considerem todas as questões mencionadas por Santos (2018) está em consonância com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº

9.394/96¹, alterada pela Lei nº 10.639/2003, que aborda a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ensino fundamental e médio, tanto nos estabelecimentos de ensino público, quanto privado.

A importância dessa articulação entre educação, cultura e identidade negra no ambiente escolar é destacada por Gomes (2002, p. 46) ao expor que:

Articular educação e identidade negra é um processo de reeducação do olhar pedagógico sobre o negro. A escola, como instituição responsável pela socialização do saber e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, possui um papel importante na construção de representações positivas sobre o negro e demais grupos que vivem uma história de exclusão.

Assim, é necessário pensar um currículo que considere as discussões sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, suas importantes contribuições na formação do Brasil, consoantes com os marcos regulatórios acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais - EREER, visto que essas leis estão para além de orientação de ações que objetivem combater a discriminação racial e o preconceito nos espaços educacionais, mas são, também, direcionamentos que reconhecem o espaço escolar não só como lugar de formação acadêmica, mas também, como espaço privilegiado para a formação de cidadãos, portanto, espaço relevante na promoção da necessária valorização das diversas matrizes culturais que fizeram do Brasil um país rico, multiétnico e pluricultural.

Neste estudo, é fundamental o reconhecimento da singularidade e importância dessa cultura ímpar na comunidade *lôcus* da pesquisa, o bairro da Liberdade no município de São Luís – MA, o que favorece a construção de reflexões acerca de um processo de aprendizagem significativo capaz de contribuir e fortalecer a formação de sujeitos atuantes nos âmbitos histórico, social e cultural nos quais estão inseridos.

A motivação desta pesquisa surge no cenário da relação efetiva entre o currículo, educação para as relações étnico raciais, cultura afro-brasileira e africana e as elaborações dos documentos de rotinas didática que norteiam o processo pedagógico, que deve acontecer de forma contextualizada e não

1 Em 2008, a Lei nº 9.394/96 é alterada novamente em seu artigo 26-A pela Lei nº 11.645/08, sem revogar a Lei nº 10.639/03, mas ampliando-a, pois, além da obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira, torna-se obrigatório o ensino de História e Cultura Indígena. Neste estudo, trataremos, especificamente, das questões relacionadas ao que determina a Lei nº 10.639/03.

mecânica, a partir das vivências dos alunos, considerando os conhecimentos prévios adquiridos no meio social no qual estão inseridos.

Na minha vivência de uma década enquanto professora alfabetizadora em uma escola da rede pública municipal de São Luís - MA, que está situada no bairro da Liberdade, local onde a cultura negra é vivenciada de forma singular e o quantitativo de alunos negros é significativo, muitas vezes me senti desafiada a contextualizar o processo de alfabetização desses alunos. A alfabetização é uma etapa fundamental no processo formativo do educando na escola, compreendida, aqui, para além da mera codificação e decodificação do código linguístico, mas entendendo-a como apropriação da leitura e da escrita, capacitando os sujeitos a fazerem uso social dessa aprendizagem.

Sobre a inquietação epistemológica e as problemáticas de pesquisa, trazemos os esclarecimentos de Pereira e Dinis (2017, p. 75) sobre os problemas de pesquisa destacando que estes “[...] não são simplórias descobertas, achados extraordinários. Eles estão engendrados nos emaranhados e labirintos das vivências e reflexões teóricas construtivas e destrutivas das concepções enraizadas em todo processo formativo do pesquisador”.

Essa inquietação foi instigada, ainda, por saber que o processo de alfabetização não tem mais o professor como o único responsável pelo desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, como era entendido anteriormente, mas se reconhece que este é figura relevante na mediação entre os conhecimentos prévios dos alunos e aqueles que se pretende alcançar em cada etapa de ensino da escola, pois há ciência que a escola é o espaço privilegiado para efetivação desse conhecimento, mas não é o único espaço onde as crianças têm acesso ao mundo letrado e, também, sabemos que o processo de ensino precisa ser contextualizado para ser significativo. Nesse sentido, Ferreira (2011, p. 39) coloca que “muitas vezes tem se enfatizado a necessidade de abrir a escola para a comunidade circundante [...]” e a autora acrescenta, ainda, que essa criança recebe informações dentro da escola, mas, também, fora dela.

Somado a isso, resido por quase 20 anos no bairro Camboa, que faz parte do território reconhecido pela Fundação Cultural Palmares, através da Portaria nº. 192, de 13 de novembro de 2019, como Quilombo Urbano, junto com a Liberdade, Fé em Deus e Diamante, portanto, vivenciando cotidianamente a cultura da região. Além disso, a convivência com amigos que fazem parte do Movimento Negro, que vivenciam as manifestações da cultura negra e

professam sua fé dentro das religiões de matriz africana despertou o interesse em contextualizar as minhas ações pedagógicas, ainda que de forma tímida.

O ponto crucial de aproximação com a temática educação para as relações étnico-raciais deu-se em 2015, com a participação em formação continuada, interrompida por questões de saúde, mas cursado todos os créditos de disciplina, enquanto discente em um curso de especialização *latu sensu*, intitulado “Curso de Especialização em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar”, oferecido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. O curso foi realizado em parceria da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI - MEC e a UFMA no âmbito do Programa Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - RENAFOR, de acordo com a Lei nº 11. 273, de 6 de fevereiro de 2006, no intuito de capacitar o corpo pedagógico para implementação da Lei nº 10.639 / 2003.

Os estudos e discussões realizados durante esse curso de pós-graduação favoreceram a percepção e desconstrução de muitos preconceitos, pois como afirma Ribeiro (2019, p. 38) “[...] é impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista. É algo que está em nós e contra o que devemos lutar”. Ao mesmo tempo, aguçaram a percepção que temos, ainda, tantos outros a serem desconstruídos e aumentaram, exponencialmente, o interesse por essa temática. Instaurando, em mim, um olhar mais criterioso no cotidiano escolar, no intuito de identificar as percepções do corpo docente sobre a cultura africana e afro-brasileira e sobre as relações étnico-raciais, buscando perceber como estas estão contidas nas ações didático-pedagógicas realizadas no espaço escolar no processo de alfabetização, bem como a pesquisa constante por estudos relacionados à essas temáticas para embasarem minha prática pedagógica.

Esse processo formativo despertou em mim o reconhecimento de que implementar uma educação antirracista, oportunizar aos educandos atividades pedagógicas que favoreçam o conhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana, favorecendo o combate ao preconceito, à discriminação racial e ao racismo é tarefa de todo agente da educação, independente do seu pertencimento étnico racial. Essa responsabilidade educacional deve ser vista como um comprometimento pedagógico, ético e político de qualquer educador.

A necessidade premente de compreendermos a educação como um processo multifacetado que acontece para além dos muros da escola e que

essa instituição de ensino não pode desconsiderar esse fato nas ações didáticas que realiza nos aproxima da perspectiva de visão dos Estudos Culturais em Educação - ECE, que é exposto por Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 54) ao inferir que os ECE

[...] parece que vêm possibilitando entender de forma diferente, mais ampla, mais complexa e plurifacetada a própria educação, os sujeitos que ela envolve, as fronteiras. De certa maneira, pode-se dizer que os Estudos Culturais em Educação constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica.

Torna-se cada vez mais evidente que a educação formal sofre interferências diretas dos emaranhados políticos e culturais que acontecem na sociedade, até porque ela é constituída por sujeitos com experiências de vidas singulares e percepções diversas dos acontecimentos sócio-históricos e culturais e estes não se desvinculam dessas influências ao exercerem suas funções profissionais. Ademais, a escola está situada em um determinado contexto histórico-geográfico e carrega em si as singularidades de cada momento, sejam elas políticas ou culturais.

No Brasil, a partir de 2016, tem-se vivenciado um momento de retrocessos exponenciais no campo educacional, com desmontes de políticas educacionais alcançadas com muita luta e organização dos movimentos sociais e de muitos estudiosos da área. Assim, as abordagens culturalistas em educação são cada vez mais necessárias para embasar as reflexões pedagógicas, como nos coloca Bonin *et.al* (2020, p. 03),

[...] se torna cada vez mais importante nelas persistir, especialmente porque vivemos [...], um momento em que posições conservadoras e retrógradas têm ganhado destaque em declarações e medidas administrativas de representantes do poder público na direção de coibir, notadamente, políticas de gênero, de sexualidade, étnico-raciais, entre outras.

Neste estudo, trabalhamos com os Estudos Culturais em uma perspectiva do pós-estruturalismo, teoria pós-crítica que traz para a pesquisa a flexibilidade que os processos humanos exigem. Considerando que o estudo sobre os processos educacionais e a Educação para as Relações Étnico-Raciais – ERER são melhor compreendidos quando analisados dentro das relações sociais e a partir das identidades e diferenças dos sujeitos. Sendo assim,

Os posicionamentos teórico-conceituais ou ferramentas analíticas fornecidas pela perspectiva pós-estruturalista [...] indicam, mesmo que de forma provisória, caminhos da pesquisa e auxiliam-nos a manter certa vigilância epistemológica. Sabemos que as metodologias nesse campo teórico-metodológico são construídas/inventadas e podem ser re/significadas ao longo do processo de investigação. Então, mesmo tomando os conceitos como centrais no processo de pesquisa, sabemos que eles não são naturais e eternos, fixos e estáveis. Eles são criados dentro de determinados contextos a fim de tornar a “realidade” compreensível (Todeschi; Pavan, 2017, p. 11).

Em consonância com essas discussões, a subjetividade dentro da pesquisa é uma realidade e precisa ser levada em consideração, sem nenhuma pretensão de construir verdades absolutas, mas buscando compreender as múltiplas influências que sujeitos e espaços pesquisados carregam em sua essência. Assim, as teorias pós-críticas trazem a subjetividade para dentro da pesquisa científica “[...] dando espaço às relações de saber e poder influenciando na cultura da sociedade, onde tensões advindas de gênero, raça, etnia e sexualidade trazem à tona o multiculturalismo [...]” (Cardozo, 2014, p. 128).

Isto posto, o espaço escolar se configura como um espaço de uma efervescência cultural grandiosa, constituído por sujeitos variados e complexos, assim, as práticas educativas realizadas nesse espaço estão imbuídas de valores e de relações de poder, logo, são, também, atos políticos de caráter formativo, portanto,

[...] a base teórica dos Estudos Culturais, filiada à perspectiva pós-estruturalista, constitui uma vertente de análise que abre possibilidades importantes para a investigação científica que tenha como centralidade os processos culturais que envolvem as relações sociais e de poder na esfera da educação, mídia, comunicação, cinema,

literatura, artes, arquitetura dentre outras, afinal, tais campos constituem-se como práticas sociais e discursivas imersas em relações de poder (Pereira; Dinis, 2017, p. 87).

Aqui, especificamente na esfera educacional, uma vez que a escola é chamada a dialogar com as diferenças sociais, culturais e históricas dos sujeitos que a constituem, validando e contemplando essas diferenças no seu fazer pedagógico, inclusive, no currículo efetivado nesse espaço educativo.

No campo dos Estudos Culturais as reflexões acerca do currículo estão associadas às indagações da formação dos sujeitos a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas, das relações estabelecidas e dos discursos implementados, considerando as perspectivas de tempo e de espaço, pois a “[...] diversidade [...] é o resultado de um processo relacional – histórico e discursivo – de construção da diferença” (Silva, 2020, p.101).

Este estudo se configura como uma pesquisa social, entendida como o “[...] processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social” (Gil, 2008, p. 26). Para Minayo (2009, p. 14) realidade social é entendida como sendo

[...] a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento, qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de conter a totalidade da vida social.

Gil (2008) também entende a realidade social em sentido amplo, ao considerar todos os variados aspectos das relações que o homem estabelece com outros sujeitos, bem como, com as mais diversas instituições sociais. Neste trabalho, ganha destaque a escola enquanto instituição social e que traz em si as características a seguir: “[...] a provisoriidade, o dinamismo e as especificidades (que) são características de qualquer questão social [...]” (Minayo, 2009, p. 12).

O estudo proposto objetivou analisar os discursos sobre a cultura negra e o currículo do segundo ano do ensino fundamental a partir da análise das rotinas didáticas de cinco componentes curriculares: Língua Portuguesa, Ensino Religioso, História, Ciências e Geografia. Inicialmente, não tínhamos pretensão

de analisar o componente curricular Geografia, no entanto, os documentos de rotina didática da escola pesquisada são elaborados para o período semanal e neles estão descritos todos os componentes trabalhados durante a semana. Assim, já nas primeiras leituras das rotinas didáticas observamos a necessidade de inclusão desse componente.

O segundo ano, que é a etapa analisada por esta pesquisa, constitui o ciclo de alfabetização. Este ciclo compreende os três anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB nº 4, de 20 de fevereiro de 2008, que trata da orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Esse Parecer define que esse ciclo constitui o período escolar em que se dará o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas à alfabetização e ao letramento dos alunos e descreve como princípios e normas para direcionar a adequação dos procedimentos pedagógicos recomendados para a faixa etária dos seis aos oito anos no item 7, o seguinte:

– Os **três anos iniciais** são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a **ação pedagógica** assegure, nesse período, o **desenvolvimento das diversas expressões** e o **aprendizado das áreas de conhecimento** estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 2008a, p. 2, grifos do autor).

O universo da pesquisa é composto por três salas de aula do segundo ano do ensino fundamental, etapa intermediária do ciclo de alfabetização de uma escola da rede municipal de São Luís - MA que está localizada no bairro centenário da Liberdade que se caracteriza, segundo o Movimento Negro, como o bairro com a maior população negra da capital maranhense, além de ser uma localidade que agrega uma diversidade cultural ímpar.

Segundo historiadores, a maioria dos moradores é descendente de africanos vindos da Baixada Maranhense. Com a construção do Centro de Lançamento de Alcântara, muitos moradores da região acabaram migrando também para a Liberdade. Juntos, os moradores vindos da Baixada Maranhense e de Alcântara, oriundos de comunidades quilombolas, fizeram da Liberdade a maior população negra de São Luís (Cunha, 2018, não paginado).

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa embasada pelo método de abordagem dos Estudos Culturais, justificado por inaugurar um

[...] modo particular de olhar para a cultura e foram incorporando, desde seus primórdios, temas provenientes de novos e hoje consolidados campos de pesquisa vinculados a notáveis movimentos sociais da segunda metade do século XX. Esse é o caso dos estudos feministas, de gênero, de raça e etnia, os estudos sobre cultura surda, sobre sexualidade, e tantos outros (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p.517).

Sendo abordada aqui, especificamente, as discussões acerca das questões de raça e etnia relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais e as relações sociais que se estabelecem no espaço escolar, sem deixar de considerar as singularidades culturais que cada sujeito, seja ele aluno ou professor, traz para o fazer pedagógico.

Por considerar a escola como um espaço imbuído de significações, constituído por sujeitos sociais, históricos e culturais, este estudo apresenta caráter exclusivamente qualitativo, pois segundo Minayo (2009, p. 21):

A pesquisa qualitativa [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes [...].

Nessa perspectiva de análise do objeto inserido no campo social, considerando a realidade como resultado das múltiplas relações dos sujeitos e dos espaços nos quais estão inseridos, Alves e Aquino (2012, p.81), afirmam que

[...] a pesquisa qualitativa pode ser entendida como uma práxis que visa a compreensão, a interpretação e a explicação de um conjunto delimitado de acontecimentos que é a resultante de múltiplas interações, dialeticamente consensuais e conflitivas, dos indivíduos, ou seja, os fenômenos sociais.

O método de procedimento utilizado neste estudo é a pesquisa documental que é entendida aqui como

[...] um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar (Sá-Silva et al., 2009, p. 13).

Esse método se apresenta como importante ferramenta para compreensão da realidade social investigada através da análise de variados tipos de documentos produzidos pelo homem em determinado espaço temporal e geográfico. E, o rigor metodológico é fundamental para garantir a qualidade das investigações, tanto na coleta quanto na interpretação dos dados coletados. Para tanto, é importante ressaltar que na

[...] pesquisa científica são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno. Assim, a pesquisa documental tradicionalmente vale-se dos registros cursivos, que são persistentes e continuados [...] (Gil, 2008, p.147, grifos do autor).

Neste caso, as rotinas didáticas dos cinco componentes curriculares escolhidos se constituíram como fontes primárias da pesquisa, que utilizou a técnica de análises documentais. Como mencionamos anteriormente, em princípio, nos propusemos a analisar os documentos referentes aos componentes curriculares de Língua Portuguesa, História, Ciências e Ensino Religioso, no entanto, ao nos debruçarmos sobre o material, observamos a pertinência da inserção do componente curricular Geografia devido a recorrência de temas consoantes ao trabalho com a Educação para as Relações Étnico Raciais. Assim, fizemos essa alteração metodológica pautados na perspectiva pós-estruturalista adotada neste trabalho que “[...] entende que não se pode estabelecer de antemão o processo de pesquisa, pois nada assegura que o planejado *a priori* se concretize ou que postulações teóricas previamente estabelecidas funcionem” (Tedeschi; Pavan, 2017, p. 02, grifo do autor).

O intuito deste estudo foi pesquisar os discursos sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais - ERER contidos nas rotinas didáticas dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, História, Ciências, Ensino Religioso e Geografia produzidas para o processo de alfabetização do segundo ano do ensino fundamental. Para tanto, após a defesa do trabalho na banca de qualificação, solicitamos junto à Secretaria Municipal de Educação de São Luís - SEMED a autorização para a realização da pesquisa na escola da rede, situada no bairro da Liberdade, que juntamente com a Camboa, Fé em Deus e Diamante constituem o território reconhecido pela Fundação Cultural Palmares como Quilombo Urbano. Após o deferimento da solicitação, foi o momento de aproximação e diálogo com a direção e coordenação pedagógica da escola que se constitui como ambiente de apreensão deste objeto com o propósito de partilhar o objetivo da pesquisa e explanar as etapas necessárias para obtenção dos documentos que seriam analisados.

Inicialmente, foi traçado na metodologia desta pesquisa que as rotinas didáticas analisadas corresponderiam a dois períodos específicos, primeiro e segundo semestre. Sendo que no primeiro semestre, seriam analisadas as rotinas de maio, em virtude do calendário escolar trabalhar o dia 13 de maio – Abolição da escravidão e data instituída pelo Movimento Negro como o Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo e o mês de junho pelas festividades juninas que trazem contribuições da cultura negra, totalizando 8 (oito) documentos, visto que as rotinas nesta escola são elaboradas para o período semanal.

No segundo semestre, as rotinas didáticas solicitadas, de maneira inicial, correspondiam aos meses de novembro, com 4 (quatro) rotinas, que traz o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra inserido no calendário escolar pela Lei nº 10.639 /2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394/96 em seu artigo 79-B e dezembro com 3 (três), como mês subsequente, constituindo 7 (sete) documentos referentes ao segundo semestre. Portanto, assim, teríamos 15 (quinze) rotinas semanais a serem exploradas.

A solicitação dessa documentação na escola foi refeita em agosto de 2021, na ocasião, a coordenação pedagógica nos entregou 7 (sete) rotinas didáticas do primeiro semestre. No entanto, ao final do ano letivo, ao serem solicitadas as rotinas correspondentes ao segundo semestre (novembro e dezembro), tivemos muitos entraves para a obtenção de parte desse documento.

Somente em março de 2022, tivemos acesso aos documentos do último período letivo, no entanto, os materiais que nos foram repassados correspondem a 1 (uma) rotina de setembro, 4 (quatro) de outubro, 1 (uma) de novembro e 3 (três) de dezembro, visto que não foram encontrados os registros das outras três semanas de novembro pela coordenação.

Em princípio, foram realizadas leituras flutuantes em 7 (sete) rotinas didáticas correspondentes aos meses de maio e junho, para posterior realização de leituras analíticas e definição de categorias para melhor detalhamento e análise do material. Contudo, já nesta primeira etapa foi possível perceber o indicativo de ausência de trabalhos envolvendo a EREER, o que direcionou para a reconfiguração de algumas etapas da pesquisa, levando-nos à constatar a necessidade de realizar busca de material de formação de professores e materiais metodológicos existentes na escola pesquisada, com o objetivo de catalogá-los para que possam embasar a construção de rotinas didáticas e possibilitar a efetivação de ações pedagógicas que confluam para a implementação de uma educação antirracista que compõem o Produto Técnico Tecnológico fruto deste estudo. Nessa busca foram encontrados diversos materiais que foram separados em 5 (cinco) grupos: Documentos regulatórios; Material para formação docente; Material didático-pedagógico; Material de apoio e livros paradidáticos.

Acreditamos que parte dos entraves encontrados na obtenção dos documentos a serem analisados se deu em decorrência do período pandêmico que trouxe inúmeras mudanças no modo de fazer do trabalho docente. Atrelado a isso, o número pouco expressivo de formação continuada envolvendo a temática EREER é uma realidade tanto na rede municipal, quanto na própria escola, visto que eu, enquanto professora da rede e da escola pesquisada há uma década, nunca fui convocada para formação continuada específica sobre a temática.

É válido ressaltar, ainda, que a dinâmica intensa dentro do espaço escolar, em que as 4 horas de presença do profissional na instituição são preenchidas por interação com os educandos e a forma como os materiais de formação e pedagógicos são administrados, visto que não há biblioteca na escola, mas apenas uma sala adaptada onde os materiais são guardados, muitas vezes dificultam o conhecimento por parte da comunidade escolar dos recursos disponíveis.

Outro ponto que merece destaque é o receio por parte das professoras de fornecer material para análise pela preocupação em serem avaliadas, ainda que tenha sido expressado de maneira clara e ética que as rotinas seriam analisadas não na perspectiva de classificação de certo e errado, mas na intenção de servir como ponto de partida para a construção de uma proposta pedagógica teórica que contribua com trabalhos pedagógicos consoantes à uma educação antirracista e que considere as relevantes contribuições afro-brasileiras e africanas na cultura do bairro onde a escola está inserida.

O material de análise foi constituído por 16 (dezesseis) rotinas didáticas semanais, sendo 7 (sete) do primeiro semestre e 9 (nove) do segundo semestre. As rotinas foram elaboradas por 5 (cinco) professoras, sendo 3 (três) regentes de sala e 2 (duas) professoras volantes² que substituem as professoras titulares nos seus dias de planejamento, visto que na escola pesquisada, os componentes curriculares de Ensino Religioso e Geografia são ministrados pelas professoras volantes.

As rotinas foram estudadas e detalhadas a partir da análise de conteúdo, que segundo Bardin (2016, p. 52), tem como objetivo “a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem”.

As 16 (dezesseis) rotinas foram analisadas à luz dos documentos regulatórios de cunho federal, estadual e municipal que orientam o planejamento de atividades didático-pedagógicas que estejam pautadas no trabalho com a Educação para as Relações Étnico-Raciais e a cultura afro-brasileira e africana, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNerer, 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, dentre outros, buscando compreender os fenômenos sociais, pedagógicos e culturais inseridos nessas atividades planejadas, bem

2 A Lei nº 11.738/2008 determina em seu artigo 2º, parágrafo 4º, que a composição da jornada de trabalho docente, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos e 1/3 da jornada de trabalho para atividades extraclasse (preparar aula, correções de provas, planejamento, etc) e esse período de 1/3 as aulas são ministradas pelas professoras aqui nomeadas de “professoras volantes”, uma vez que contemplam a carga-horária de trabalho em salas diferenciadas.

como o reflexo da concepção de currículo adotada pela escola.

Esta pesquisa está pautada no método da Análise de Conteúdo de Bardin (2016) que orienta a organização das fases de análise em três polos cronológicos: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; inferência e interpretação. Na primeira etapa, com o objetivo de organizar os dados a serem analisados, obtivemos um total de 16 (dezesesseis) rotinas didáticas. Bardin (2016, p. 126) coloca que “a primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” e esta etapa a autora define como leitura flutuante.

Após a realização dessa fase no material composto por 16 (dezesesseis) documentos, buscamos definir o *corpus* e seguimos as principais regras para a sua constituição, no que tange a **exaustividade**, foram selecionadas 12 (doze) rotinas por apresentarem relação com o objetivo da pesquisa, as 4 (quatro) que ficaram de fora, uma fazia referência à semana de avaliação e as demais, traziam atividades que não convergiam com o nosso objetivo de pesquisa. Atendendo a regra da **representatividade**, definimos que os documentos seriam analisados dentro de dois períodos distintos, objetivando uma análise mais generalizada: primeiro e segundo semestre, a seleção contou com 7 (sete) rotinas do primeiro semestre e 5 (cinco) rotinas do segundo semestre. Dentro da regra da **homogeneidade**, definimos o mesmo tipo de documento, neste caso, as rotinas didáticas do segundo ano do ensino fundamental. Estas atendem, também, a regra da **pertinência**, pois traçam de forma sequenciada o planejamento das ações didáticas que são desenvolvidas pelas professoras em um período específico.

Definimos a referenciação do *corpus* para facilitar a identificação de cada unidade dentro do conjunto de dados, sendo utilizado RD como simplificação das palavras rotinas didáticas, acrescidas do número referente à ordem cronológica da semana de cada uma das 12 (doze rotinas) selecionadas após a etapa da exaustividade, sequenciado pelo nome do mês correspondente. Sendo assim obtivemos: Três rotinas didáticas de maio de 2021: RD1 – maio, RD2 – maio, RD3 – maio; Quatro rotinas didáticas de junho de 2021: RD4 – junho, RD5 – junho, RD6 – junho, RD7 – junho; Duas rotinas didáticas de outubro de 2021: RD8 – outubro, RD9 – outubro; Uma rotina didática de novembro de 2021: RD10 – novembro; Duas rotinas didáticas de dezembro de 2021: RD11 – dezembro, RD12 – dezembro.

2 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL A PARTIR DA LEI Nº10.639/2003

O homem é um ser essencialmente cultural, que produz cultura e é influenciado por ela, portanto, todos os processos humanos estão imbricados com características culturais e assim, em constante transformação. É importante ressaltar que a construção cultural não se dá de maneira isolada, mas na relação entre o sujeito e seus pares, numa perspectiva histórico-cultural. Pois se entende, aqui, cultura como “[...] uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ou seja, a cultura não é algo natural, não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana [...]” (Santos, 1996, p. 45).

É nesse fazer humano que o sujeito encontra significação nas ações coletivas do cotidiano, construindo sua identidade na relação com o outro, em um processo cultural, dinâmico e inacabado. Assim, ao mesmo tempo que traz características singulares do indivíduo, ela representa aspectos do grupo social ao qual esse sujeito pertence. Esse pensamento é reforçado por Sousa (2005, p. 114), ao colocar que:

[...] ao falarmos de identidade individual, de auto-representação, não é possível nos remetermos a um indivíduo isolado, à parte, ‘puro’. Trata-se do indivíduo como um ser social, como sujeito inserido em um contexto de relações e, que, como tal, influencia e é influenciado por elas.

Assim, ao analisarmos a identidade como um processo, portanto, em permanente modificação e que não é inato, mas precisa ser construído na relação entre sujeitos inseridos em um ambiente social específico, é que se pode compreender a identidade negra como construção histórica e gradativa, embasada pela resistência do povo negro e influenciada pelas múltiplas relações estabelecidas pelos sujeitos nos mais variados grupos sociais aos quais pertencem, desde a família até a instituição escolar. Essas assertivas estão em consonância com o que expõe Gomes (2005a, p.44) ao colocar 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.

Diante desse contexto de responsabilização da escola na construção positiva da identidade negra dos sujeitos, é preciso considerar a instituição escolar, também, como responsável por oportunizar os processos educativos que sejam capazes de corroborar com a implementação de uma educação antirracista, pois como esclarece Gomes (2011, p. 139),

[...] quando a escola, a Universidade e a política educacional brasileira colocam em pauta a discussão, as práticas, os projetos e as políticas voltadas para a diversidade étnico racial, tendo como foco o segmento negro da população, o contexto da desigualdade é colocado na ordem do dia e, em consequência disso, medidas de superação dessa precisam ser implementadas.

A partir dessa compreensão, é importante ressaltar que as os avanços e as garantias legais alcançadas até aqui são frutos de um longo processo de lutas do Movimento Negro junto ao Estado em busca, dentre outros aspectos, da efetivação de uma educação capaz de favorecer a construção de uma sociedade democrática e plural, que reconheça a existência de múltiplas raízes na construção do Brasil. Para isso, o sistema de ensino precisa romper com a visão eurocêntrica, estimulando que os brasileiros conheçam e aprendam sobre a história e cultura de todos os povos e raízes presentes na sociedade brasileira. Em consonância com essas assertivas a doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, expõe que “[...] o Brasil precisa se orgulhar de todas as suas raízes. Que nós não podemos ter uma visão eurocentrada sendo um país de múltiplas raízes étnico-raciais, notadamente africanas [...], marcadamente indígena [...]” (informação verbal).³

3 Fala da professora Dr^a. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva durante Mesa-redonda intitulada “Dez anos da Lei nº 10.639/03: Balanços e perspectivas”, organizada pelo Núcleo de Apoio à Pesquisa – NAP Brasil África – Universidade de São Paulo – USP, em 19 de abril de 2013.

2.1 Contextualizando: a importância do Movimento Negro na luta por uma educação antirracista

Nesse cenário de debates e lutas por propostas de políticas públicas para a população negra, faz-se necessário mencionar as pautas e reivindicações do Movimento Negro, enquanto sujeito político e com uma trajetória histórica, junto ao Estado no que tange a busca por políticas públicas que oportunizem a efetivação de ações de combate à discriminação e a desigualdade racial.

Neste estudo, ganha destaque a busca por processos educativos que garantam igualdade de condições na construção de conhecimento dos sujeitos. Segundo Gomes (2011, p. 134), “[...] A ação do movimento negro brasileiro por meio das suas diversas entidades tem sido marcada por uma perspectiva educacional aguçada, explicitada nas suas diversas ações, projetos e propostas”.

Diante das questões supracitadas, serão descritas iniciativas fundamentais na luta do movimento negro pela inserção das demandas sociais, econômicas, políticas e educacionais nas pautas do Estado, sendo importante ressaltar que não foram apenas estas e nem se tratam de ações isoladas, mas que constituem um cenário histórico de lutas e reivindicações.

Iniciamos mencionando a Frente Negra Brasileira (FNB), que foi criada em 1931 na cidade de São Paulo e se constituiu como uma das primeiras organizações negras do século XX, sendo considerada a entidade negra de maior destaque na primeira metade desse século. A sua pauta de lutas contava com um programa estabelecido que buscava igualdade de direitos, participação e posições de destaque para os negros em todos os setores da sociedade brasileira, desde a educação até a política.

Na década de 40, o Teatro Experimental do Negro (TEN) ganha destaque ao pautar sua proposta de trabalho na valorização social do povo negro do Brasil, através da educação, da cultura e da arte. Visando alfabetizar participantes afro-brasileiros a fim de construir nestes uma nova visão sobre si e a sua real contribuição na construção do cenário nacional.

Já na década de 50, o Teatro Experimental do Negro (TEN), sob o comando de Abdias do Nascimento, promove o I Congresso do Negro Brasileiro na cidade do Rio de Janeiro, evento político de cunho popular. Santos (2013, p. 41) considera o

[...] Congresso do Negro Brasileiro como a principal iniciativa na disputa política que se deu no campo das relações raciais brasileiras na virada da primeira metade do século. Essa consideração se dá em virtude de três demandas sociais levantadas pelos congressistas que se consolidaram ao longo dos anos. A primeira foi a tentativa de reconhecimento da participação dos intelectuais negros na construção do pensamento social brasileiro. [...]. A segunda foi a demonstração da capacidade organizativa do movimento que havia iniciado no princípio daquele século [...]. A terceira demanda, foi a reivindicação por políticas sociais específicas para a população negra brasileira.

Dentre as reivindicações levantadas durante o Congresso estava o acesso ao ensino básico e profissional, trazendo à baila as discussões em torno da busca por igualdade de condições nas pautas governamentais, objetivando resolução dos problemas sociais, econômicos, políticos e educacionais da população negra.

No final da década de 70, mais precisamente em 1978, o Movimento Negro Unificado (MNU) se articula em nível nacional. Essa organização marcou o Movimento Negro nacional e é considerada uma das mais expressivas entidades no bojo das lutas antirracistas brasileiras. Dentre as importantes defesas desse Movimento, já se encontrava a demanda pela formulação de um currículo escolar que evidenciasse a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira.

Na década de 80, merece destaque a articulação e atuação do Movimento Negro nas discussões, que duraram cerca de dois anos, para a elaboração da Constituição Federal - CF promulgada em outubro de 1988. Ciente da necessidade de encaminhar as demandas da população negra, o Movimento Negro organizou, em Brasília-DF, nos dias 26 e 27 de agosto de 1986, a Convenção Nacional do Negro e a Constituinte. Como fruto das discussões ocorridas durante o evento, foi encaminhado um documento contendo uma série de reivindicações do Movimento Negro para a comissão da Assembleia Nacional Constituinte.

Embora se reconheça que as reivindicações não foram atendidas na sua totalidade, é inegável que foi um importante ganho do Movimento Negro. Na área da educação, merece destaque o Art. 242, § 1º que destaca que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas

e etnias para a formação do povo brasileiro”, abrindo espaço para discussões sobre um currículo que trabalhe a diversidade racial. Como expõem Gomes e Rodrigues (2018, p. 941),

[...] a CF/88 consagrou um leque de direitos, como a reconsideração da África na concepção da nacionalidade brasileira, a sinalização da necessidade de que o currículo escolar reflita a pluralidade racial, o reconhecimento das terras para quilombolas e a tutela constitucional dos direitos emanados nos tratados internacionais. Essas conquistas, mesmo que aquém das reivindicações do movimento negro, seriam retomadas e expandidas em legislações complementares.

Em 20 de novembro de 1995, foi realizada em Brasília a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida. Reuniu mais de 20 mil participantes em torno da luta contra o racismo e as desigualdades sociais. Na ocasião, foi entregue, ao então presidente Fernando Henrique Cardoso, o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Social, este documento se constituiu em um diagnóstico sobre a situação social, econômica, educacional e política da população negra no Brasil.

Na segunda metade da década de 90, outro momento significativo na luta antirracista, sendo entendida como responsabilidade social e política, envolvendo negros e não negros, foi a consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que no volume 10 versa sobre a Pluralidade Cultural e a Orientação Sexual. Sendo que o volume 10.1 trata especificamente da Pluralidade Cultural, enquanto o volume 10.2 discute a Orientação Sexual.

O próprio documento que trata sobre a Pluralidade Cultural reconhece, no corpo do texto, a complexidade que envolve essas questões, bem como a necessidade de instrumentalização e formação específica para implementar as propostas levantadas nesses Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O documento esclarece ainda que,

O reconhecimento da complexidade que envolve a problemática social, cultural e étnica é o primeiro passo. Tal reconhecimento aponta a necessidade de a escola instrumentalizar-se para fornecer informações mais precisas para questões que vêm sendo indevidamente respondidas pelo senso comum, quando não ignoradas

por um silencioso constrangimento. Esta proposta traz a necessidade imperiosa da formação de professores no tema da Pluralidade Cultural. Provocar essa demanda específica, na formação docente, é exercício de cidadania (Brasil, 1997b, p. 22).

A III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em 2001, em Durban, África do Sul, também representa um marco para o avanço das discussões sobre as relações sociais no Brasil, bem como das variadas formas de discriminação vivenciadas pela população negra. O documento oriundo dessa Conferência, menciona no ponto 80 das questões gerais, o entendimento de

[...] que a educação, o desenvolvimento e a implementação fiel das nossas normas e obrigações dos direitos humanos internacionais, inclusive a promulgação de leis e estratégias políticas econômicas e sociais, são cruciais no combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância correlata (Declaração de Durban, 2001, p. 21).

Portanto, embora reconheçamos que a existência de leis, por si só, não garanta alterações significativas no contexto social, educacional, cultural e mesmo político, elas são fundamentais no processo de luta pela visibilidade das demandas do povo negro, inclusive, na busca pela efetivação de uma educação antirracista.

2.2 A Lei nº10.639/2003: cenário federal e estadual

A III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata foi fundamental para que as políticas de ação afirmativa no Brasil ganhassem maior visibilidade e espaço para discussão em nível nacional. Uma vez que o Estado brasileiro se comprometeu, oficialmente, durante o evento, em efetivar políticas concretas objetivando a superação do racismo.

Em consonância com essas orientações contidas no documento da III Conferência em Durban – África do Sul e fruto das lutas do Movimento Negro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN, nº. 9.394 de 20 de dezembro

de 1996, é alterada pela Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, em seu artigo 26-A, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto público, quanto privado e no artigo 79-B, que inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

A Lei n. 10.639/2003 pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social. Na política educacional, a implementação da Lei n. 10.639/2003 significa ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam a melhoria da qualidade da educação brasileira para todos e todas (Brasil, 2008b, p.10).

O Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno – CNE/CP nº. 03/2004 e a Resolução do CNE/CP nº. 01/2004 regulamentam as alterações da LDBEN nº. 9.394/96 inseridas pela Lei 10.639/03, sendo o Parecer responsável pela regulamentação das alterações previstas na Lei, enquanto a Resolução, é responsável por instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A Lei nº 10.639/03, o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução do CNE / CP nº 01/2004 compõem um conjunto de dispositivos legais que induzem uma política educacional que tenha por objetivo a concretização de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais nos sistemas de ensino, pautada em ações afirmativas e que valorizem a diversidade cultural no seu fazer pedagógico e na constituição dos seus currículos.

Esse conjunto viabiliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Representa também um passo a mais no processo de superação do racismo e de seus efeitos nefastos, seja na política educacional mais ampla, seja na organização e no

funcionamento da educação escolar, seja nos currículos da formação inicial e continuada de professores (as), seja nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola (Gomes, 2012a, p.8).

Na primeira gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o que representou, não só um ganho do Movimento Negro, como, também, a inserção da questão racial como prioridade nas pautas das políticas públicas do país, incorporando as questões étnico-raciais nas demandas de inclusão social. Isto em conformidade com a Declaração de Durban (2001, p.24), que no ponto 97 das questões gerais reconhece e enfatiza a necessidade dos

[...] vínculos entre o direito à educação e a luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e o papel essencial da educação, incluindo a educação em direitos humanos, e a educação que reconheça e que respeite a diversidade cultural, especialmente entre as crianças e os jovens na prevenção e na erradicação de todas as formas de intolerância e discriminação;

No ano seguinte, 2004, o Ministério da Educação – MEC cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que mais tarde passaria a ser Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Nesse contexto, a SECAD

[...] surge com o desafio de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, em articulação com os sistemas de ensino, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e valorização dos múltiplos contornos, evidenciados pela diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional do território nacional (Brasil, 2013a, p. 10).

O documento intitulado “Contribuições para Implementação da Lei nº 10.639/2003”, elaborado pelo Grupo de Trabalho Interministerial, instituído por iniciativa do Ministério da Educação por meio da portaria interministerial MEC/ MJ/SEPPIR nº. 605 de 20 de maio de 2008, coordenado pela SECAD e pela UNESCO, traz a descrição das ações do Ministério da Educação, enquanto

órgão formulador e executor de políticas no âmbito federal, indutor de políticas municipais e estaduais. Especificamente tratando das ações da SECAD, o documento afirma que esta Secretaria,

Visando tratar a diversidade étnico-racial como um valor que deve estar presente no processo de ensino aprendizagem e avançar no enfrentamento das desigualdades existentes no espaço escolar, a Secad vem trabalhando em duas linhas de ação: 1) “ações com o objetivo de elaborar e implementar programas educacionais em prol do acesso e permanência de negros e negras na educação escolar em todos os níveis”; 2) “ações que possibilitem a toda a sociedade a reflexão e o conhecimento consistente para que sejam construídas relações baseadas no respeito e na valorização da diversidade brasileira” (Brasil, 2008b, p. 16).

Dentre as ações da primeira linha, o documento cita como estratégias, elencadas a partir das informações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC: **Projetos Inovadores de Cursos (PICs)** e **Auxílios a Estudantes universitários**, ambos integram o Programa Diversidade na Universidade, que trouxe como objetivo inclusão social e o combate à exclusão social, étnica e racial, através da melhoria das condições e das oportunidades de ingresso no ensino superior para jovens e adultos de grupos socialmente desfavorecidos, especialmente de populações afro-descendentes e povos indígenas. Para a primeira fase do programa foram selecionados nove estados com significativa representatividade de populações indígenas e remanescentes de quilombos em todas as regiões do país. No Nordeste, os dois estados contemplados na primeira fase foram o Maranhão e a Bahia.

Como ações do segundo tipo, de acordo com o documento “Contribuições para Implementação da Lei nº 10.639/2003”, o Ministério da Educação, através da SECAD, utilizou como estratégias ações como:

Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial – entre 2004 e 2005 foram realizadas 21 (vinte e uma) reuniões em vários estados da Federação no intuito de articular órgãos governamentais e instituições não-governamentais, como Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), organizações do Movimento Negro, Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime. Esses encontros tiveram como frutos a criação de 16 (dezesseis)

Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial e proporcionaram a criação de núcleos, coordenações, departamentos ou outras estruturas, no âmbito das Secretarias Estaduais e Municipais, responsáveis pelo desenvolvimento de ações para educação e diversidade.

Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (CADARA) – vinculado ao MEC, instituída pela Portaria nº 4.542 de 28 de dezembro de 2005. Órgão de natureza consultiva e propositiva, que trouxe como objetivo elaborar, acompanhar, avaliar e analisar políticas públicas educacionais voltadas para o cumprimento da Lei nº. 10.639/03.

Programa Brasil Quilombola (SEPPIR) – criado em 2004, com o intuito de consolidar políticas de Estado para as áreas quilombolas, agrupou suas ações em torno de quatro eixos: Acesso à terra, Infraestrutura e qualidade de vida, Inclusão produtiva e desenvolvimento local e Direitos e cidadania. No comitê gestor, estava inserido o MEC/SECAD.

Formação de Professores – a formação presencial de professores foi desenvolvida através do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO), que prestou assistência financeira a Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior dotadas de NEABs ou grupo correlato, com o objetivo de fomentar ações voltadas à formação inicial e continuada de professores de educação básica e a elaboração de material didático. Entre as formações de professores também estão ações como o Educação-Africanidades-Brasil, à distância, desenvolvido pela Universidade de Brasília, História da Cultura Afro-Brasileira e Africana, Oficina Cartográfica sobre Geografia Afro-Brasileira e Africana, Curso Educação e Relações Étnico-Raciais, dentre outros.

Cor da Cultura – surgiu com o intuito de apoiar a implementação da Lei nº 10.639/03, realizando formação de educadores e professores de redes públicas de educação para uso do *kit* pedagógico, contendo *cds*, *dvds*, jogos e livros. A ação foi realizada em parceria entre Petrobrás, SEPPIR, Centro Brasileiro de Informação e Documentação do Artista Negro (Cidan), Ministério da Educação, por meio da SECADI, Ministério da Cultura, através da Fundação Cultural Palmares, Fundação Roberto Marinho, via Canal Futura e a TV Globo.

Coleção Educação para Todos – Lançada em 2004, uma parceria entre o Ministério da Educação e a Organização das Nações Unidas para a

Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), composta por 33 (trinta e três) volumes. Destes, 6 (seis) tratam especificamente das questões que envolvem a implementação da Lei 10.639/2003 e a educação antirracista e outros 2 (dois) volumes, abordam essas questões parcialmente em suas discussões.

As ações supracitadas constituem apenas parte das ações realizadas em nível federal a fim de consubstanciar a implementação da Lei 10.639/2003 e efetivar uma educação antirracista no país. Dentro dessas discussões, faz-se necessário mencionar marcos legais fundamentais nesse processo:

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) – instituída pela Resolução nº 01 de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, com indicativo de observância por todas as instituições de ensino que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. No seu Art. 2º, define que essas diretrizes são compostas por orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação. Acresce ainda que a meta é promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de uma nação democrática.

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 (2009) – o documento descreve como objetivo central “[...] colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária” (Brasil, p. 19, 2013a). O documento atribui responsabilidades entre os diversos atores da educação brasileira, a saber: Aos Sistemas de Ensino, aos Conselhos de Educação, às Instituições de Ensino e aos Grupos colegiados e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e os grupos correlatos.

Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288 de julho de 2010) – O Capítulo II do Estatuto, trata do direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer. A Seção II desse capítulo aborda de forma mais específica o Direito à Educação, do Art. 11 ao Art. 16, que vem tratando desde a necessidade da

observância da Lei 10.639/03, no que tange à obrigatoriedade do estudo da História Geral da África e da história da população negra no Brasil, ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando a contribuição da população negra para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País, até a responsabilidade do poder público em implementar programas de ação afirmativa.

Lei de Cotas do Ensino Superior – Portaria Normativa nº 18 de 11 de outubro de 2012 – dispõe sobre a implementação da reserva de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 e o Decreto nº 7.824 de 11 de outubro de 2012;

Lei 12.796 de 04 de abril de 2013 – altera Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN, nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, no seu Art. 3º, que descreve os princípios nos quais o ensino deve estar pautado. Essa lei insere o inciso XII, que trata a diversidade étnico-racial como um dos princípios do ensino.

As principais ações da gestão pública no âmbito federal voltadas para efetivação de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais estão centradas no período entre 2003 a meados de 2016. Nesse período houve uma série de iniciativas do governo, através de políticas de Estado para estimular e fomentar iniciativas, não só no âmbito federal, mas também nos Estados e Municípios, com aprofundamento das discussões e implementação de ações sobre a temática, incluindo, muitas vezes, o Movimento Negro e os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros – NEABs.

Os avanços dentro da temática étnico-racial a partir da Lei nº 10.639/03 são inegáveis, no que diz respeito à efetivação de políticas públicas que visem garantir os direitos à população negra, à visibilidade da longa, constante e intensa luta do Movimento Negro na busca por uma educação antirracista, à obrigatoriedade em trazer para o currículo escolar as inúmeras contribuições do povo negro na história e na constituição do país, nos mais diversos segmentos. Ainda assim, reconhecemos que muito ainda precisa ser feito e que não há “garantia de que esse avanço leve a transformações drásticas reais na sociedade, entretanto, as mudanças ocorrem primeiramente na lei e de maneira muito mais lenta influenciam as instituições e vão conformando as subjetividades e mentalidades” (Regis; Pagliosa; Sousa, 2016, p. 495). No entanto, a descontinuidade das ações, a ausência de financiamento e o esvaziamento de

ações governamentais que tenham centralidade nas políticas de garantias dos direitos à população negra se constituem como importantes entraves no que tange à implementação da Lei não só no cenário federal, mas também, nas demais esferas governamentais.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a partir de levantamentos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual (PNADC/A), realizada em 2019, aponta que o Brasil apresenta uma taxa de analfabetismo equivalente a 6,6% entre pessoas de 15 anos ou mais, isso equivale a 11 milhões de pessoas. Sendo que, dentre as regiões do país, o Nordeste apresenta a maior taxa de analfabetismo, 13,9%. Dentro dessa região, o Maranhão, apresenta taxa de analfabetismo de 15,6%, o que representa uma média de 823 mil pessoas.

No Brasil, as estatísticas são ainda mais alarmantes quando a análise é realizada por cor ou raça, pois há uma intensa diferença entre pessoas brancas e pessoas pretas e pardas, estes dois últimos que constituem a população negra do país, considerada pelo IBGE a partir da autodeclaração, consoante a isso, o Parecer CNE/CP nº 03/2004 menciona que

[...] é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena - a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana (Brasil, 2004a, p. 06).

Assim, pautado nessa classificação, em 2019, a diferença entre o percentual de analfabetismo entre brancos e pretos / pardos chegou a 5,3 pontos percentuais. Enquanto 3,6% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, o percentual entre pessoas de cor preta ou parda se eleva para 8,9%. No Nordeste, a taxa de analfabetismo de pessoas brancas é de 10,4%, a de pessoas pretas e pardas sobe para 15%. O Maranhão não sai da crueldade dessa lógica, sendo que 11,3% das pessoas brancas de 15 anos ou mais são analfabetas, o percentual entre pessoas pretas e pardas cresce para 16,6%.

É tendo o Maranhão como cenário, um Estado com mais de 80% da população constituída por pretos e pardos, que precisamos descrever ações de combate à discriminação e desigualdade social, neste estudo, principalmente as ações no âmbito educacional que traz dados alarmantes como os supracitados. Que sejam ações que agreguem esforços no intuito da implementação de uma educação democrática, justa e emancipatória. Buscando a implementação de ações contundentes que convirjam com a efetivação da Lei nº 10.639/03, pois como expõe Gomes (2012b, p. 105)

[...] a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola.

Dentro desse contexto, 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 compartilha responsabilidades entre importantes organismos e entre os sistemas educacionais para a implementação da Lei 10.639/03 e distribui atribuições a cada uma dessas instituições e sistemas para garantir a efetivação de uma educação adequada às relações étnico-raciais.

Assim, buscamos junto a organismos e sistemas, no âmbito do Estado do Maranhão e da capital São Luís, informações acerca da implementação de ações que contribuam na efetivação de uma educação antirracista consoante com os dispositivos legais. Para tanto, buscamos informações nos Conselhos de Educação Estadual e Municipal da capital, no Centro de Cultura Negra do Maranhão, na Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, na Secretaria Municipal de Educação – SEMED e no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro – NEAB da Universidade Federal do Maranhão. Sendo que obtivemos informações apenas da SEDUC-MA, da SEMED e do NEAB – UFMA, porém, buscamos outras informações nos sites oficiais das instituições que não obtivemos retorno.

A seguir faremos a descrição de algumas dessas ações tanto no contexto do aparato legal quanto das formações de professores inicial e continuada, mas

é válido destacar que aqui estão apresentadas apenas parte das ações, com o intuito de contextualização do trabalho.

No que tange ao aparato documental e construções legais, destacamos os pontos a seguir:

Em 2004, a Secretaria Municipal de Educação de São Luís insere no Marco Conceitual da sua Proposta Curricular (documento preliminar) o tema Educação das Relações Étnico-Raciais.

O Relatório sobre a Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, produzido em 2017, pela Coordenação da Formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais, vinculada ao Núcleo do Currículo da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, descrevendo as ações do período de 2004 a 2017 aponta que em 2005, aconteceram quatro ações importantes no que diz respeito à inserção e à orientação para inserção das temáticas referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas Propostas Curriculares da rede municipal de ensino, descritas a seguir:

- Inserção na Proposta Curricular de História (documento preliminar) da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil;
- Inserção da Literatura afro-brasileira e africana na Proposta Curricular de Língua Portuguesa;
- Inserção da Arte afro-brasileira e africana na Proposta Curricular de Arte;
- Orientação aos demais Grupos de Trabalho para trabalhar a inserção da temática no documento preliminar da Proposta Curricular dos outros componentes, haja vista que, conforme a Lei nº 10.639/2003, referidos conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar (São Luís, 2017, p.3).

Essas ações são significativas, pois além de estimularem a percepção da necessidade da formação docente nessas temáticas, norteiam a ação pedagógica para a construção de um currículo plural que trate a população negra e todas as suas contribuições por novas perspectivas, que não a perspectiva eurocêntrica.

Ainda em 2005, a Secretaria Estadual de Educação do Maranhão, em parceria com o Ministério da Educação, através da SECAD, articulada à

sociedade civil organizada e às entidades do Movimento Negro, realizou o Fórum Estadual de Educação e Diversidade Étnico-Racial, com um número de participantes superior a 500. Na ocasião, foi oficializado o Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial, formado por representação paritária entre o poder público e a sociedade civil, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento das políticas públicas de educação para a diversidade étnico-racial.

O Estado do Maranhão, através da sua Secretaria de Educação, cria a Coordenação de Promoção e Igualdade Racial (COPIR), que em 2007, passou a ser denominada Coordenação de Promoção da Igualdade e Diversidade Educacionais, ampliando sua área de atuação para além das questões étnico-raciais e implementação da Lei nº 10.639/03, passou a atuar, também, nas questões de gênero, educação e direitos humanos.

Em 2008, a representante da Secretaria Municipal de São Luís no Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Maranhão, professora Ilma Fátima de Jesus, foi selecionada para compor a Comissão Técnica para Assuntos Educacionais na Temática Étnico-Racial – CADARA. Esta comissão estava vinculada ao Ministério da Educação, que foi criada trazendo entre seus objetivos elaborar, acompanhar, avaliar e analisar políticas públicas educacionais voltadas para o cumprimento da Lei nº 10.639/2003 e a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Em 04 de março de 2010, o Conselho Estadual de Educação do Maranhão, através da Resolução nº. 060/10, define normas complementares para a inclusão do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas instituições de ensino fundamental e de ensino médio integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão e dá outras providências, atendendo a orientação para Estados e municípios fazerem as adequações necessárias em seus documentos normativos a fim de garantir a operacionalização da Lei nº 10.639/03.

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 atribui às secretarias estaduais e municipais de educação a incumbência de instituir equipes técnicas para

assuntos relacionados à diversidade, incluindo a Educação das Relações Étnico-Raciais. Em consonância com essas orientações, em março de 2010, a Secretaria Municipal de Educação de São Luís, cria, através da Portaria nº. 078/2010 – GAB-SEMED, a Equipe Técnica de Educação das Relações Étnico-Raciais. E a Secretaria de Estado da Educação, em janeiro de 2015, cria a Supervisão de Educação Escolar Quilombola e para Educação das Relações Étnico-Raciais – SUPEQERER.

Na construção do aparato legal do Estado, outra ação que merece destaque é a elaboração dos Referenciais Curriculares Estaduais da Educação Escolar Quilombola, sob a Coordenação da Secretaria de Estado da Educação e participação de um Grupo de Trabalho Intersetorial – GTI, composto por organismos governamentais, organismos não governamentais de representatividade da população negra e organismos no âmbito de Instituições de Ensino Superior – IES. A construção do documento tomou como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais, os dispositivos legais que regulamentam as questões voltadas à população quilombola. Atualmente, os Referenciais Curriculares foram encaminhados ao Conselho Estadual de Educação para as providências cabíveis e necessárias.

Todas essas ações são fundamentais para o processo de construção de uma educação que considere todas as matrizes raciais que constituem o Brasil e faça a inserção de todas essas matrizes nos currículos escolares, neste estudo, especialmente a matriz africana, desenvolvendo um trabalho pedagógico que possibilite a compreensão da população negra como sujeito político e ativo nesse processo. No entanto, é oportuno ressaltar que a simples existência de parâmetros legais não efetiva mudanças significativas nas práticas pedagógicas realizadas nas escolas, pois como reforça Regis (2014, p. 8):

Outra questão que precisa ser providenciada pelos sistemas de ensino refere-se aos processos de formação inicial e continuada dos educadores (as) que sejam realizados em articulação com as instituições de ensino superior, os centros de pesquisas, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), as escolas, as comunidades e os movimentos sociais, com a criação de grupos de trabalho nos diferentes sistemas que discutam e coordenem o planejamento e a execução. Também é necessário realizar a formação de outros sujeitos da prática educativa.

É importante considerar, também, a necessidade de articulação dos sistemas de ensino, no que diz respeito aos processos de formação inicial e continuada, com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros - NEABs, estes que são considerados pelo 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, como organismos fundamentais para a sua implementação, classificando-os como um importante braço de pesquisa, de elaboração de material e de formatação de cursos na temática da ERER.

Considerando que o Plano menciona como atribuição dos sistemas tanto estadual, quanto municipal

Promover formação dos quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa, atores como Fóruns de Educação, instituições de ensino superior, NEABs, SECADI/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática” (Brasil, 2013a, p. 30).

Descreveremos algumas ações de formação desenvolvidas pelo NEAB - UFMA, no Estado do Maranhão em parceria com instituições estaduais e federais, a partir da Lei nº 10.639/03:

Curso de Educação para as Relações Étnico-Raciais – 180h (40h presenciais e 140h na modalidade Educação à Distância) – ofertado na modalidade Educação à Distância por meio do sistema da Universidade Aberta do Brasil. Com o objetivo de propiciar uma formação continuada por meio do Curso de Educação para as Relações Étnico-Raciais para profissionais da Educação Básica, atendendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O público foi constituído por 50 gestores/as e 250 professores/as do Ensino Fundamental (1º a 9º ano) e Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino.

Especialização em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar – 420h. Oferecido, em 2015, pelo NEAB/UFMA em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI-MEC). Oferecidas 150 vagas, distribuídas em 5 turmas com 30 participantes, para

profissionais graduados com atuação na Educação Básica nos sistemas público e privado, da educação popular e comunitária, em movimentos sociais e/ou em projetos educativos de educação étnico-racial, nos polos São Luís, Coelho Neto, Nina Rodrigues, Humberto de Campos e Caxias.

A criação da Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros - LIESAFRO foi fruto de uma proposição do NEAB da UFMA, com inauguração em 2015, sendo a primeira graduação em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros do país. Segundo o Projeto Político-Pedagógico do Curso, este tem como objetivo formar profissionais para a docência nos anos finais do ensino fundamental na área das Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), no ensino médio na área de História e para atuação nas secretarias municipais e estaduais de educação para a implementação da Lei nº 10.639/03. Tendo a primeira turma formado 12 (doze) licenciados em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros no ano de 2019.

A Secretaria de Estado da Educação - SEDUC participou, também, do Projeto desenvolvido pelo Centro de Apoio Operacional de Direitos Humanos - CAOp-DH do Ministério Público do Maranhão, que culminou com a realização do Seminário “Conhecendo a História da África” envolvendo as Secretarias Municipais de Educação dos 217 municípios do Estado. O projeto trouxe como foco de discussão a inserção da cultura e da história africana e afro-brasileira nos sistemas de ensino público e privado.

No período de 2015 a 2019, a SEDUC realizou 25 Web conferências sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais, em parceria com a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, envolvendo as 19 Unidades Regionais de Educação – URE's, 40 municípios e 2.500 profissionais da educação de escolas da Rede de Ensino Público do Estado.

O I Congresso de Pesquisadores (as) Negros(as) do Nordeste – COPENOR – foi realizado em 2017 pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, com apoio do Instituto Federal do Maranhão - IFMA, Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN – de 24 a 27 de outubro, com o tema “PRESENÇA NEGRA NO NORDESTE PARA ALÉM DOS TAMBORES: saberes culturais e produção de conhecimento”.

Também em 2017, aconteceu a assinatura de Termo de Cooperação Técnico-Científica entre a Universidade Federal do Maranhão - UFMA, por

meio da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros - LIESAFRO, e a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão - SEDUC. O convênio trouxe como objetivo promover discussão de políticas antirracistas na sociedade e a promoção da igualdade racial no Maranhão. Como fruto do convênio, uma delegação de 104 (cento e quatro) integrantes (discentes, docentes e técnicos-administrativos) realizou, em 2018, trabalho de campo durante duas semanas, na cidade de Praia – Cabo Verde, no continente africano. Como contrapartida desse Termo de Cooperação Técnico-Científico, foi realizado o Curso de Formação Continuada “Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira” – oferecido pela LIESAFRO para docentes e gestores da educação básica do Estado do Maranhão e gestores públicos das políticas de promoção da Igualdade Racial do Estado.

A VII Semana Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (Sieafro) e II Colóquio Internacional de Políticas Antirracistas no Mundo (Cipam), foram realizados no período de 19 a 22 de novembro de 2019, com o tema “Diálogos Brasil – Moçambique”. Realização LIESAFRO, NEAB-UFMA e NIESAFRO, com parceria e apoio do Governo do Estado do Maranhão. Na ocasião, foi feita a assinatura de Termo de Cooperação Técnico-Científica entre o Governo do Maranhão, por meio da SEDUC, e a UFMA, por intermédio da LIESAFRO e o NIESAFRO. O documento certifica o financiamento da realização de trabalho de campo na cidade de Maputo, em Moçambique, de 45 integrantes da LIESAFRO em setembro de 2020, que precisou ser adiado em virtude da pandemia, além da formação de 500 professores da Educação Básica do Maranhão.

A Fundação Vale lançou, em maio de 2021, o projeto Trilhos da Alfabetização em parceria com o Governo do Estado do Maranhão, 24 (vinte e quatro) prefeituras maranhenses, dentre elas São Luís, e a Fundação Getúlio Vargas com o intuito de promover a melhoria da aprendizagem das crianças das escolas da rede pública, elevando os níveis de alfabetismo nos municípios envolvidos a partir da formação continuada de professores que trabalham no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental). Um dos módulos do projeto é intitulado Trilhos da Alfabetização – Por uma educação antirracista que propõe o debate acerca da temática da educação para as relações étnico-raciais. Foram distribuídos, também, Almanaque com proposição de atividades

de alfabetização envolvendo aspectos da cultura e da paisagem dos municípios parceiros.

Apresentaremos, também, algumas ações do sistema de ensino municipal pautados em formação e disseminação de conteúdos relacionados à temática da Educação para as relações étnico-raciais, com base nas informações sobre Formação em Educação e Relações Étnico-Raciais no contexto da Lei nº10.639/03, contidas nos relatórios da Coordenação da Formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais, do Núcleo do Currículo, vinculada à Secretaria Adjunta de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, a saber:

Em 2006, de 18 a 20 de abril, aconteceu a formação do Projeto A Cor da Cultura em São Luís, tendo como público-alvo professores e coordenadores da rede municipal de ensino, totalizando 200 (duzentos) profissionais da educação capacitados nesta etapa. Na ocasião, foram entregues *kits* do Projeto para 88 (oitenta e oito) escolas do ensino fundamental e, em 2007, foi ampliada a distribuição dos *kits*, contemplando mais 10 (dez) escolas da educação infantil. O Estado do Maranhão também foi contemplado na terceira fase do Projeto A Cor da Cultura, 2013 a 2014, juntamente com os Estados do Pará, Espírito Santo, Goiás e Rio Grande do Sul.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foi lançado na capital maranhense em 20 de novembro de 2009, em ocasião da abertura da 3ª Feira do Livro de São Luís, na Praça Maria Aragão.

Em 2010, as escolas de ensino fundamental da rede municipal receberam o livro “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”, de autoria de Nei Lopes, adquirido pelo município de São Luís.

O Seminário Educação e Relações Étnico-Raciais no contexto da Lei 10.639/2003, aconteceu em 2016, e trouxe como objetivo principal proporcionar a formação de profissionais da Educação Básica para a implementação da educação para as relações étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Atingiu um público de 119 (cento e dezenove) participantes, incluindo profissionais da educação das escolas da rede municipal e das equipes técnicas da SEMED.

Em 2017, ocorreu formação semipresencial com carga horária de 120h, intitulada Formação em Educação para Relações Étnico-Raciais, tendo como

público-alvo gestores, coordenadores e apoio pedagógico e professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – Anos iniciais e da Educação de Jovens e Adultos. A formação aconteceu em seis etapas: seminário de abertura, quatro módulos e o seminário de encerramento.

O módulo I, tratava sobre a História e Cultura Africana; Módulo II trabalhou o Movimento Social Negro, luta, resistência e organizações negras no Brasil e no Maranhão; No módulo III, a temática foi Territórios negros e contemporâneos e no módulo IV, Por uma educação para as relações étnico-raciais: marcos legais, currículo e organização do trabalho pedagógico. Nesse último módulo, foram entregues 28 (vinte e oito) *kits* do Projeto A Cor da Cultura para escolas de ensino fundamental da rede municipal e 24 (vinte e quatro) *kits* para as escolas de educação infantil. E, ainda, 40 (quarenta) escolas de ensino fundamental receberam os volumes dos livros síntese da História Geral da África.

O Curso Arte Africana ocorreu de forma semipresencial, durante o primeiro e o segundo semestre de 2019. Fruto de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de São Luís – SEMED e o Centro Cultural da Vale Maranhão – CCVM, trouxe como objetivo dar continuidade à formação de profissionais da Educação Básica no que tange à implementação da Lei 10.639/2003, o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº. 01/2004. O público-alvo foi constituído por profissionais da educação das escolas da rede municipal e equipes técnicas da SEMED. No final do curso, foram entregues os *kits* Arte Africana para 82 (oitenta e duas) escolas de educação infantil e 91 (noventa e uma) escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino.

Todas as ações aqui descritas constituem um significativo esforço no intuito de operacionalizar a Lei nº. 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e embasar o processo de construção de um fazer pedagógico consoante com o que se propõe uma educação antirracista. No entanto, reconhecemos que muito ainda precisa ser feito, como esclarece Gomes (2012b, p.106):

[...] o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos

passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política.

É dentro dessa percepção política de construção do currículo que discorreremos a seguir a ideia de um currículo para além da descrição dos conteúdos, das metodologias e da rotina didática da escola, mas o compreendendo enquanto instrumento político pedagógico e, portanto, que carrega tensões e intenções na sua construção.

3 CURRÍCULO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: um instrumento político-pedagógico

A palavra currículo deriva da palavra *curriculum* que vem do latim. Etimologicamente, significa pista de corrida, ato de correr, percurso. No entanto, no cenário educacional inúmeras expressões estão atreladas a esse conceito, que vai sendo modificado de acordo com a concepção de educação que os sistemas de ensino adotam ou mesmo as teorias que os sustentam.

No que diz respeito aos embasamentos legais, destacamos aqui quatro principais documentos que norteiam a ideia de currículo para todos os sistemas de ensino no território nacional, dando destaque neste texto para o ensino fundamental: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica - DCNs e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394/96, quando trata da organização da educação nacional, em seu Artigo 9º e inciso IV, atribui à União a incumbência de “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. Já os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs no seu volume I, intitulado Introdução aos Parâmetros Curriculares, ao considerar a estrutura do sistema educacional brasileiro, menciona quatro níveis de concretização curricular, a saber: 1 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais; 2 – As Propostas Curriculares dos Estados e Municípios; 3 – A Proposta Curricular de cada instituição de ensino e, por fim, 4 – As ações pedagógicas efetivadas em sala de aula. O volume I, além de indicar os PCNs como o primeiro nível de concretização curricular, os considera como

uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação [...] Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração

de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores (Brasil, 1997a, p.29).

Ainda em consonância com a LDBEN nº. 9.394/96 que reforça a necessidade de propiciar aos educandos a formação básica comum e que atrela à União a incumbência de, em colaboração com Estados e Município, formular um conjunto de competências e diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos em todo o território nacional, em 2013, são apresentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica que traz o entendimento de currículo como

[...] o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. E reitera-se que deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, bem como considerar as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais (Brasil, 2013b, p. 27).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) é um documento normativo, que referencia, em nível nacional, a formulação de currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e traz a definição do que o documento intitula como aprendizagens essenciais, como sendo aquelas que todos os alunos devem desenvolver no percurso escolar das etapas e modalidades da Educação Básica. Segundo a BNCC, “[...] as aprendizagens essenciais [...] devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2017, p. 8).

Na relação específica entre a Base e o currículo, o documento expressa que

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores [...] reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Além disso,

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo (Brasil, 2017, p.16).

Dentro dessa dicotomia de base comum e base diversificada na qual está pautada a organização curricular da educação básica segundo as orientações dos documentos normativos, Arroyo (2013) traz a crítica em relação à universalização dos sujeitos que essa base comum pressupõe

[...] O núcleo comum que é o central nos currículos ou nos conhecimentos que toda criança, adolescente ou jovem tem de aprender, é pensado como “comum” em contraposição ao diversificado. Comum ou aquelas verdades, conhecimentos que não trazem as marcas das diversidades regionais ou da diversidade de contextos concretos de lugar, classe, raça, gênero e etnia. Comum a um suposto ser humano, cidadão, genérico, universal, por cima dos sujeitos concretos, contextualizados e diversos (Arroyo, 2013, p. 77).

O autor assevera que essa visão de núcleo comum tende a ignorar a diversidade e a pluralidade dos sujeitos que constituem essa vivência curricular no chão das instituições escolares.

Portanto, é inegável a pluralidade de significações e contextos atrelados ao currículo o que impede analisar ou pensar em currículo de forma simplificada, reduzindo-o ao rol de conteúdos ou mesmo a mera descrição de competências. Dentro dessa perspectiva Moreira e Candau (2007, p. 17) esclarecem que

À palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;

(e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

No entanto, os autores fazem questão de enfatizar que não têm a pretensão de classificar qualquer uma dessas ou outras concepções como certas ou erradas. Mas esclarecem as diversas discussões que o currículo agrega ao afirmarem que

[...] as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir [...] (Moreira; Candau, 2007, p.18).

A escola enquanto instituição social não está isenta da influência das relações sociais, culturais e de poder existentes na sociedade, muito menos das transformações que acontecem no espaço social. Por consequência, os processos pedagógicos que se desenvolvem dentro destas instituições, enquanto espaços formais de ensino, também não. É em consonância com essas premissas que compreendemos o currículo enquanto instrumento político e pedagógico, carregado de tensões e intenções. Esse currículo tem como sujeito central o aluno e é, também, responsável, por construir o tipo de sujeito que se deseja para o tipo de sociedade que se vislumbra, pois “[...] Todo currículo implica um projeto de sociedade, de ser humano e de cultura” (Ponce, 2018, p. 794). Nessa direção, a autora acrescenta que

Diferentes projetos de sociedade demandam diferentes formações. Formar para a democracia, para o respeito ao outro, é totalmente diverso de formar para a meritocracia, para a competitividade. Formar para o mercado de trabalho não é o mesmo que formar para o trabalho. O currículo é uma complexa prática social com múltiplas determinações e expressões, que nunca são neutras, possuem intencionalidades explícitas ou não (Ponce, 2018, p. 794).

Alinhado a esse pensamento, Arroyo (2007) destaca que a visão que se tem de sujeito da educação vai influenciar diretamente no ordenamento curricular que cada sistema ou instituição de ensino constrói. E infere ainda que,

Os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares, a questão é com que olhar foram e são vistos. Desse olhar dependerá a lógica estruturante do ordenamento curricular. Ainda que resistamos a aceitá-lo, o que projetamos para os alunos no futuro e como os vemos no presente têm sido a motivação mais determinante na organização dos saberes escolares. O currículo parte de protótipos de alunos, estrutura-se em função desses protótipos e os reproduz e legitima (Arroyo, 2007, p. 21).

Sendo assim, neste estudo entendemos a concepção de currículo para além da abordagem técnica das questões curriculares e reconhecemos que as escolhas feitas na construção do currículo não são neutras. Como afirma Apple (2013b, p. 71, grifos do autor),

[...] O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação, ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado de uma seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Assim sendo, a compreensão desse currículo, também, como produto dessas relações estabelecidas dentro do espaço educacional, nos leva para uma aceção de currículo que transcende um mero documento que sistematiza objetivos, conteúdos, metodologias, processos avaliativos. Pois,

[...] Não se trata ‘apenas’ de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política. Quer reconheçamos ou não, o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião (Apple, 2013a, p. 49).

Pautado nesse entendimento, o espaço escolar precisa primar por processos educativos significativos, que considerem o educando a partir da bagagem, das demandas e das vivências que ele traz para o chão da escola, oportunizando, conseqüentemente, aprendizagens a partir de um ponto concreto, que é a vida social, política e cultural desse aluno para que possam construir conhecimentos que os façam ampliar seu universo histórico, cultural e social. Para tanto, faz-se necessário a efetivação de uma educação de qualidade que propicie “[...] ao (à) estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto [...]” (Moreira; Candau, 2007, p.21).

Para que as questões supracitadas se efetivem, os processos pedagógicos realizados nas instituições escolares precisam estar pautados em um currículo que leve em consideração todos esses aspectos, visto que “não devemos esquecer que o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja” (Sacristán, 2017, p. 15).

O currículo perpassa pela forma como se analisa tanto a realidade escolar, como a realidade histórico-social na qual essa instituição está inserida, vai além do planejamento das ações pedagógicas ou de estratégias educativas que direcionam a prática no cotidiano escolar, é mais do que instrumentalização. Como afirma Sacristán (2017, p.16-17),

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no documento. O currículo, em seu conteúdo e nas formas pelas quais nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto de valores e pressupostos que é preciso decifrar [...].

Portanto, a ação de definir o que deve ou não ser ensinado já está impregnada de intenções e interesses, muitas vezes direcionados a fim de garantir a manutenção das classes dominantes em seus espaços de poder, logo, não há neutralidade nesse processo.

A constituição do currículo se dá em meio às relações construídas entre sujeito-sujeito e sujeito e sociedade, por isso não pode ser concebido como rígido ou estático. Nessa direção, Moreira e Candau (2007, p.18) definem currículo como

[...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

O currículo é dinâmico, inclusive pela própria subjetividade dos sujeitos que o constituem, ele está em constante transformação, assim como o contexto social no qual está inserido, dessa forma, precisa incorporar as demandas sociais, culturais e políticas dos sujeitos que o constroem. Por outro lado, o currículo também transforma os sujeitos numa relação de mútua influência. Dentro dessa compreensão, Silva (1995, p. 196) discorre que

Há, dessa forma, um nexos muito estreito entre currículo e aquilo em que nos transformamos. O currículo, ao lado de muitos outros discursos, nos faz ser o que somos. Por isso, o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção do conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos.

O currículo não é neutro e isso fica evidente ao analisarmos as formas como essa ação curricular se efetiva. Novamente fica claro a influência mútua entre o currículo e os sujeitos, pois à medida que os sujeitos educacionais se transformam, passam a demandar alterações no campo curricular e, ao mesmo tempo, as transformações curriculares oportunizam, também, as mudanças dos sujeitos da prática curricular. Este é mais um aspecto que evidencia o poder de escolha de determinados conhecimentos em detrimento de outros na constituição do currículo de determinado sistema e/ou instituição de ensino. Não podemos ser ingênuos quanto a esse aspecto, pois “a decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal veem a luz do

dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade” [...] (Apple, 2013a, p. 52).

Nessa perspectiva, o currículo acaba por perpassar pelas lutas dos movimentos sociais, em especial neste estudo as lutas do Movimento Negro, por verem garantido nos currículos a valorização e o reconhecimento das importantes contribuições do povo negro descritos nas vivências curriculares. É exatamente essa a discussão que se desenha na subseção seguinte.

3.1 As relações étnico-raciais dentro das concepções de currículo: justiça curricular

A Constituição Federal de 1988, como lei máxima do país, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, como lei máxima da educação, asseguram que os conhecimentos trabalhados nas instituições públicas e privadas de ensino do país precisam considerar, também, a perspectiva da cultura e história dos povos africanos e afrodescendentes, ao entender o Brasil como um país de formação pluriétnica.

Na Carta Magna, o artigo 242, parágrafo 1º destaca que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. Enquanto a LDBEN nº. 9.394/96, além do artigo 26 – A, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana, do artigo 79 – B que determina a inserção do dia 20 de novembro no calendário escolar como Dia Nacional da Consciência Negra, determina, como princípio base do ensino, a consideração da diversidade étnico-racial (Art. 3º, inciso XII). No entanto, as práticas curriculares efetivadas nos espaços escolares, muitas vezes, se distanciam dessas premissas, pois para além de embasamento legal,

[...] a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas de educação básica [...] exige mudança de práticas de descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (Gomes, 2012b, p. 100).

Nessa direção, a Lei nº. 10.639/2003, o Parecer CNE/CP nº.03/2004 e a Resolução do CNE/CP nº. 01/2004, ao evidenciarem a diversidade étnico-racial brasileira e a necessidade de contemplar essa diversidade na educação institucionalizada em todo o território nacional, tiram o Estado da postura de neutralidade e o instigam, inclusive, a criar políticas públicas nessa direção. Pois como explicita Arroyo (2007, p. 115), “[...] É dever do Estado, através de políticas de Estado garantir o direito à cultura, identidade, diversidade dos coletivos étnico-raciais. É dever do Estado eliminar toda forma de racismos instituídos [...]”.

Reconhecemos que as discussões acerca da descolonização curricular, na direção da desconstrução de que a visão eurocêntrica seja única e superior e no entendimento de que as demais raízes étnicas, também, precisam ser valorizadas dentro da história e cultura trabalhadas nas escolas se constitui em um desafio. Ratificando esse pensamento, Regis (2014, p. 9) menciona que

A discussão sobre a inserção do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas instituições educacionais é complexa e contraditória, ocorre com tensões [...], é marcada pela resistência daqueles que consideram que o referencial eurocêntrico é o único válido, como se, naturalmente, fosse a indicação do que é importante para ser ensinado e não resultado de uma construção histórica, permeada de relações de poder, hierarquias e privilégios [...].

No contexto escolar, as questões sobre as africanidades, os africanos e os afro-brasileiros precisam ser compreendidas para além da inserção de novas atividades pedagógicas nas rotinas escolares, precisam instigar reflexões e promover debates que oportunizem mudanças paradigmáticas em toda a comunidade escolar, que visem o combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação racial. Contudo, precisamos ter ciência de que a escola não pode carregar essa tarefa de forma isolada, embora reconheçamos que ela tem papel fundamental,

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades

e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados (Brasil, 2004a, p. 6).

Consoante a esse pensamento exposto no Parecer CNE/CP nº.03/2004, entendemos a importância da escola e, conseqüentemente, de toda a comunidade escolar no empenho pela descolonização dos currículos e para a implementação de uma educação antirracista. Pois, a escola é uma instituição social, que se configura como um espaço de diversidade étnico-racial à medida que é constituída por sujeitos sociais, culturais e históricos e, portanto, é necessário compreendermos as múltiplas e tensas relações que se estabelecem neste espaço. O pensamento de Gomes converge nessa direção ao expor que

A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e educadoras, o currículo e a formação docente (Gomes, 2012b, p. 107).

Diante dessas questões, é imprescindível que sejam estabelecidos diálogos a respeito das questões étnico-raciais e a escola se apresenta como espaço privilegiado para que essas discussões aconteçam. Esses debates se configuram como condições primárias para que haja a desmistificação do racismo e a superação da discriminação e da desigualdade racial, visto que é na ausência de diálogos, no silenciamento dos debates acerca das questões sobre relações étnico-raciais e todas as suas especificidades, que o racismo ganha força e espaço favorável para existir (Gomes, 2005b).

Muitos estudos, dentre eles Regis (2014), Cavalleiro (2005), Gomes (2019), apontam que as desigualdades entre negros e brancos vivenciadas em diversos espaços sociais também estão presentes na educação, como fica evidente ao analisarmos os dados estatísticos sobre os processos educacionais

já mencionados neste trabalho, como por exemplo, as taxas de analfabetismo maiores entre negros ou mesmo de tempo de escolaridade menor da população negra em relação à população branca. Isso tudo enfatiza que, muitas vezes, o acesso à escola não vem acompanhado de garantias de permanência ou mesmo de êxito no processo educativo. Não podemos deixar de destacar, também, que muitas vezes os processos pedagógicos, por estarem pautados na perspectiva eurocêntrica, deixam de valorizar o patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro na efetivação de suas práticas educativas. Assim,

[...] é fundamental desestabilizar as práticas curriculares eurocêntricas para que a diversidade étnico-racial brasileira seja contemplada e para que o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana seja estruturante das práticas curriculares em direção à construção da justiça curricular (Coelho; Regis; Silva, 2021, p. 6).

A justiça curricular considera as necessidades específicas dos sujeitos educacionais, busca dar vez e voz a cada um desses sujeitos e é considerada aqui como “o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito na sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais” (Santomé, 2013, p. 9). Portanto, dentro da concepção de justiça curricular, o indivíduo que participa dos processos educacionais não é um sujeito passivo, mas um sujeito que atua no fazer pedagógico em busca da efetivação de uma educação emancipatória, igualitária e justa.

Para a justiça curricular, mais do que garantia de acesso à educação formal e institucionalizada, é fundamental buscar a seguridade de sucesso na vida escolar dos educandos. Alinhadas à esse pensamento, Ponce e Neri (2017, p. 1223) descrevem que

A justiça curricular não prevê apenas o acesso à escola e às salas de aulas. [...] A justiça curricular prevê a permanência exitosa do educando na escola e na vida e toma por currículo todo o processo de ensino-aprendizagem-convivência-cuidado na construção do conhecimento significativo para a vida, que vai sendo subjetivamente apropriado pelo educando ao longo do processo e vai permitindo a ele compreender o mundo e a si mesmo de modo crítico e reflexivo.

Esse movimento de reflexão de si mesmo, do outro e das relações sociais, encontra espaço na justiça curricular, que defende um projeto emancipador (Santomé, 2013) e que busca dar visibilidade a sujeitos e situações pedagógicas muitas vezes invisíveis dentro do espaço escolar, como o racismo e as desigualdades étnico-raciais. Nesse aspecto, a justiça curricular se configura, também, como um importante instrumento de enfrentamento das desigualdades e, ao mesmo tempo, uma importante aliada na valorização da diversidade, incitando novos olhares, novas indagações e novas práticas no currículo que se efetiva na escola, pois

A justiça curricular se faz pela busca e prática do currículo escolar como instrumento de superação de desigualdades; sendo a prática curricular a chave desse processo nas suas três dimensões fundamentais: a do conhecimento necessário para que os sujeitos do currículo se instrumentalizem para compreender o mundo e a si mesmos nele; a do cuidado com esses sujeitos envolvidos no processo pedagógico de modo a garantir que todos tenham condições dignas para desenvolver-se; e a da convivência democrática e solidária que deve ser promovida na escola (Ponce; Neri, 2015, p. 333).

A compreensão conceitual de justiça curricular enaltece o aspecto político da escola, enquanto instituição de educação formal, situada em um espaço social, que não pode se omitir das questões que inquietam os sujeitos sociais que fazem parte da comunidade escolar, pois a formação de uma sociedade justa, perpassa pela construção de processos educacionais que primem por justiça, por valorização de todos os sujeitos e por democracia. Nesse ponto, a concepção de justiça curricular cruza harmonicamente com as questões da educação para as relações étnico-raciais, visto que incita a escola a romper o silenciamento sobre o racismo e as desigualdades que atingem os educandos negros, neste estudo, especificamente as crianças, uma vez que

Compreender a criança negra como sujeito de conhecimento e de direitos e colocar a relação entre infância e questão racial como um dos eixos centrais de um currículo emancipatório implica reconhecer a diversidade racial na sua dimensão afirmativa, como parte da existência humana. Significa indagar a distribuição e a organização curricular (Gomes, 2019, p. 1022).

É inegável que a escola, por si só, não tem o poder de sanar todas as questões que envolvem o racismo e as desigualdades sociais, no entanto, precisamos reconhecer que a escola, por estar inserida em um contexto social com múltiplas tensões, as leva para dentro da sua vivência pedagógica e “se a instituição educacional não indaga e não constrói formas de superação do racismo estrutural que se expressa nas várias ações do currículo e do cotidiano, então, ela colaborará para uma vida injusta [...]” (Gomes, 2019, p. 1027).

Ainda em relação à escola se constituir como espaço privilegiado de debates acerca das desigualdades raciais, Gomes (2010, p. 87) assevera que a escola não pode estar nesse processo de forma solitária, mas reforça a importância dessa instituição na construção de uma sociedade mais digna e justa:

[...] É preciso igualmente tomar cuidado para não depositarmos toda a nossa esperança de superação do racismo e das desigualdades raciais na educação escolar. A escola sozinha não dá conta de tudo, mas nem por isso ela deixa de ser responsável nesse processo. [...] O principal alvo de uma educação antirracista é a construção de uma sociedade mais digna e democrática para todos, que reconheça e respeite a diversidade.

A efetivação de uma educação antirracista precisa ser um projeto coletivo de uma sociedade que se proponha a ser justa e busque garantir igualdade de direitos. É preciso a união de escolas, universidades, movimentos sociais, grupos de estudos e pesquisa, do Estado, dentre outros organismos para que se efetivem mudanças de paradigmas capazes de superar a desigualdade étnico-racial presente na sociedade brasileira e que, consequentemente, atinge a educação escolar no nosso país.

3.2 A relação entre Educação para as Relações Étnico-Raciais, o currículo e o contexto escolar

Nesse contexto de responsabilização da escola na construção positiva da identidade negra dos sujeitos, na implementação de uma educação antirracista que prime pela valorização das várias matrizes étnicas brasileiras,

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº.9.394 de 20 de dezembro de 1996, alterada pela Lei nº.10.639/03, em seu artigo 26-A, versa sobre a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental e médio, tanto nos estabelecimentos de ensino público, quanto privado. No entanto, “é importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (Brasil, 2004a, p. 8).

É oportuno ressaltar que a simples existência de parâmetros legais não efetiva mudanças significativas nas práticas pedagógicas realizadas nas escolas, pois como reforça Sousa (2005, p. 114):

Considerando os instrumentos legitimadores utilizados pela escola, pela família e outras instituições sociais importantes, como a mídia, tendem a desqualificar os atributos do segmento étnico-racial negro, é que compreendemos que os alunos constituintes desse grupo desenvolvem, muitas vezes, uma auto-estima acentuadamente baixa, por não encontrarem, nesse contexto, referenciais negros socialmente valorizados.

Diante das questões supracitadas, evidencia-se a necessidade de implementação de processos educacionais formais que considerem os aspectos sociais, culturais e históricos dos sujeitos da aprendizagem e das realidades nas quais estes estão inseridos, imbuindo essa aprendizagem de referenciais históricos e étnico-culturais capazes de contribuir não só para a valorização cultural desses sujeitos, mas, conseqüentemente, para construção de uma identidade negra positiva capaz de embasar o processo de aprendizagem de maneira significativa. Como afirma Gomes (2012b, p. 102),

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre a escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

A implementação de uma educação para as relações étnico-raciais está pautada na possibilidade de ressignificação da relação entre negros e branco, além de favorecer que os processos educativos considerem as vivências dos educandos se preocupando em oportunizar o processo de conhecimento de sua história por parte dos sujeitos para que, conseqüentemente, passem a valorizá-la. Nessa direção, o Parecer do CNE/CP nº. 03 de 2004, que teve como relatora a professora doutora Petronilha Beatriz Gomes e Silva, que é referência nos estudos étnico-raciais, afirma que

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (Brasil, 2004a, p. 7).

As escolas são espaços de convivência pluriétnica, com sujeitos de culturas distintas e, portanto, têm possibilidade de promover debates e ações que contemplem a diversidade, bem como efetivar processos educativos em que todos os sujeitos tenham voz e se sintam representados dentro das ações desenvolvidas, para isso,

[...] as instituições devem realizar revisão curricular para a implantação da temática, quer na gestão dos projetos político-pedagógicos, quer nas coordenações pedagógicas e colegiados, uma vez que possuem a liberdade para ajustar seus conteúdos e contribuir no necessário processo de democratização da escola, da ampliação do direito de todos e todas à educação, e do reconhecimento de outras matrizes de saberes da sociedade brasileira (Brasil, 2013a, p.38).

A construção de uma educação antirracista pressupõe, também, que os educadores precisam assumir uma postura crítico-reflexiva para que possam, efetivamente, contribuir para a formação de indivíduos ativos e críticos. Segundo Giroux (1997) os educadores deveriam se tornar intelectuais transformadores,

assumindo seu papel de agentes transformadores da realidade social através da sua prática. O autor infere ainda que o “essencial para a categoria de intelectual transformadora é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (Giroux, 1997, p. 163).

Gomes (2003, p. 77) corrobora com essa assertiva ao expor que “tratar, trabalhar, lidar, problematizar e discutir sobre educação e cultura negra no Brasil é assumir uma postura política”. Isso significa dizer, que o professor tem um papel fundamental na formação de sujeitos ativos no cenário social ao qual estão inseridos, na reafirmação do olhar positivo do negro sobre si e sobre o grupo social ao qual pertence, na construção de parâmetros positivos para o negro dentro do ambiente escolar, bem como, na construção de uma educação para as relações étnico-raciais e uma educação antirracista.

Como características de uma educação antirracista, Cavalleiro (2001, p.158) menciona oito pontos, que estão descritos a seguir:

1. Reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento de auto-conceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados.

Para implementação do que propõem a educação antirracista, mais do que boa vontade dos professores e postura político-pedagógica no seu fazer cotidiano, os professores precisam receber formações que os embasem nessa

prática, para que deixem de ser práticas isoladas de professores e professoras sensíveis à questão da diversidade étnico-racial e que superem os trabalhos envolvendo os temas de formas pontuais como em datas comemorativas, a exemplo do dia 13 de maio ou 20 de novembro. Pois como afirma o Parecer CNE/CP nº. 03/2004,

[...] há necessidade [...] de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (Brasil, 2004a, p. 8).

Com base nessas discussões é que se entende a relevância da inserção de referenciais negros positivos no processo de aprendizagem, aqui, especificamente sendo versado dentro da primeira etapa de alfabetização, que engloba os três primeiros anos do ensino fundamental, oportunizando aos educandos que se vejam incluídos e representados no processo ensino-aprendizagem, sendo este, também, o papel social da escola, como expõe Gomes (2003, p.77):

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas.

É nessa vertente que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana trazem como referência para condução do trabalho pedagógico dos estabelecimentos de ensino e dos professores três princípios norteadores, sendo eles: Consciência Política e Histórica da Diversidade; Fortalecimento de Identidade e de Direitos e Ações Educativas de combate ao racismo e às discriminações.

Destaca-se, aqui, o último princípio mencionado, Ações Educativas de combate ao racismo e às discriminações que converge com a proposta deste estudo quando encaminha para:

[...] – a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;

[...]

- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;

- educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e difundi-lo [...]. (Brasil, 2004a, p. 19).

Embasados nessas questões supracitadas é que se discute a utilização da cultura negra, como base para o processo de alfabetização de crianças no ensino fundamental, a partir do entendimento que “o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças” (Ferreiro, 1996, p.24), passam por um processo de construção, significação e reconstrução que embasarão a aprendizagem.

A apropriação do conhecimento acontece a partir da significação das ações pedagógicas realizadas durante o processo ensino-aprendizagem. A partir do momento que as vivências sócio-históricas dos educandos são consideradas como ponto de partida das ações escolares, o educando tem a possibilidade de enxergar maior significação no trabalho pedagógico, favorecendo, também, a aprendizagem contextualizada desse aluno. Como afirma Santomé,

A garantia de sucesso na educação se baseia no fato de que os alunos não precisam abandonar suas identidades culturais para aprender, mas que os professores as considerem um ativo ponto de partida, com o qual podem começar a construção e a remodelação de novos conhecimentos, mais que tratá-las como um obstáculo ou um freio a ser solucionado ou ignorado (Santomé, 2013, p.12).

É importante destacar que os processos pedagógicos, ao considerarem a cultura e história afro-brasileira e africana, não excluem desses processos as demais culturas existentes na construção da diversidade do nosso país, pois a escola e seus agentes pedagógicos precisam considerar as influências mútuas entre as culturas, na perspectiva do princípio da equidade, visto que,

A cultura negra só pode ser entendida na relação com as outras culturas existentes em nosso país. E nessa relação não há nenhuma pureza; antes, existe um processo contínuo de troca bilateral, de mudança, de criação e recriação, de significação e ressignificação. Quando a escola desconsidera esses aspectos ela tende a essencializar a cultura negra e, por conseguinte, a submete a um processo de cristalização ou de folclorização (Gomes, 2003, p. 79).

O Brasil, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual – PNADC/A (2019), com base na autodeclaração, tem 56,2% da população constituída por negros. O Estado do Maranhão tem sua população constituída por 81,3% de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, formando a população negra do Estado e, mais especificamente, o bairro da Liberdade, onde está situada a escola *lócus* desta pesquisa, é o bairro com a maior população afrodescendente da capital maranhense.

Dessa forma, a cultura afro-brasileira e africana exerce grande influência nos modos de fazer dessa população, assim, faz-se necessário considerar essa influência no processo de alfabetização, que precisa ser significativo para otimizar a compreensão e efetivação da apropriação da leitura e da escrita. Nesse aspecto, “trabalhar com a cultura negra, na educação de um modo geral e na escola em específico, é considerar a consciência cultural do povo negro, ou seja, é atentar para o uso auto-reflexivo dessa cultura pelos sujeitos” (Gomes, 2003, p.79).

Assim, o trabalho de alfabetização utilizando a cultura negra como estratégia pedagógica e, também, como ponto de partida se apresenta como fundamental para oportunizar aos educandos um ambiente de aprendizagem contextualizado e significativo, pois “a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a *constituição de sentido*” (Smolka, 2012, p. 95, grifos do

autor). Logo, é imprescindível a sistematização do conhecimento, otimizando a aprendizagem, utilizando no fazer pedagógico a música, a dança, os registros escritos, bem como toda a diversidade material e imaterial dessa cultura tão rica e singular, objetivando que a identificação com os objetos de estudos favoreçam não só a apropriação da leitura e da escrita, mas também a alfabetização cultural, visto que entende-se que “a necessidade de escrever é um ato de apropriação da cultura em geral e da língua escrita em particular”, além de oportunizar a valorização e a preservação da memória dessas tradições culturais (Bajard, 2014, p. 112).

De tal modo, compreendemos que as discussões densas e complexas acerca das temáticas: Educação para as relações étnico-raciais, currículo e justiça curricular, educação antirracista e processo de alfabetização precisam considerar a escola enquanto espaço plural, constituído pela diversidade e espaço de construções históricas, sociais, culturais e políticas, reconhecendo que, o

[...] currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares [...] (Moreira; Tadeu, 2013, p. 14).

Dentro desse cenário e, conseqüentemente, considerando todos os sujeitos que formam a comunidade escolar, a educação formal precisa incluir essa diversidade no seu fazer pedagógico, pois “[...] quando os alunos percebem que a escola atenta às suas necessidades, os seus problemas, as suas preocupações, desenvolvem autoconfiança e confiança nos outros, ampliando as possibilidades de um melhor desempenho escolar [...]” (Brasil, 1997a, p. 87). Embora reconheçamos que não é tarefa fácil, compreendemos, também, que os sujeitos que fazem a educação, além de plurais são políticos, históricos, sociais e culturais e não podem se eximir do papel político que todo ator educacional traz na base da sua atuação.

3.3 Planejamento, rotinas didáticas e o processo de alfabetização em ERER

O Brasil é um país multiétnico e pluricultural, mas, ainda, impregnado de situações preconceituosas e de latente discriminação racial que se estendem para os mais variados setores sociais, sendo que a escola, como espaço que acompanha a dinâmica social, não fica de fora desse cenário problemático.

Santos (2018, p. 58) nos chama atenção para a questão da democracia racial ser uma construção mítica da sociedade brasileira e diz que essa concepção está pautada na crença de que as relações étnicas estabelecidas no contexto social “[...] são harmônicas e despidas de conflitos, difundindo a ideia de que a convivência entre negros e brancos era baseada na igualdade de direitos e no respeito entre as diferentes etnias e na inexistência de mecanismos discriminatórios”. Portanto, diferente da vivência harmoniosa propagada pelo mito da democracia racial entre os diferentes grupos étnicos que constituem o país, a sociedade brasileira traz a marca das profundas desigualdades sociais, históricas e culturais entre esses vários povos que a constituem, sendo que a população negra, muitas vezes, é posta à margem na garantia dos direitos básicos para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Essa luta não pode ser individual, mas precisa ser de toda coletividade e os educadores são peças fundamentais nesse enfrentamento, como nos assevera Munanga (2005, p. 17):

[...] Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira.

Nesse sentido, a democratização da educação se configura como parte fundamental no tocante à valorização e ao reconhecimento da cultura negra na direção do combate ao racismo, bem como das desigualdades sociais, pois a escola sendo

Parte integrante dessa sociedade que se sabe preconceituosa e discriminadora, mas que reconhece que é hora de mudar, está comprometida com essa necessidade de mudança e precisa ser um espaço de aprendizagem onde as transformações devem começar a ocorrer de modo planejado e realizado coletivamente por todos os envolvidos, de modo consciente (Lopes, 2005, p. 189).

Portanto, como reforça Lopes (2005), torna-se imprescindível que as ações planejadas e desenvolvidas no ambiente escolar, favoreçam a percepção política dos educandos, tanto de si enquanto sujeitos singulares, quanto dos espaços de onde vêm, além da capacidade de comparação com outros sujeitos e ambientes, visto que é

Aprendendo a se ver, a ver o seu entorno (família, amigos, comunidade imediata) de modo objetivo e crítico, a comparar todos elementos com os de outros tempos e lugares, a criança desenvolve comportamentos adequados para viver numa sociedade democrática (Lopes, 2005, p. 189).

Essas assertivas são consoantes ao que se propõe a Educação para as Relações Étnico-Raciais, que é garantir discussões e reflexões que envolvam o desenvolvimento de cidadãos conscientes da formação pluriétnica do Brasil, que compreendam, de forma crítica e positiva, as diferenças dos variados grupos étnicos que formam a história e a cultura do país e implementem convivência pautada no respeito e na valorização da diversidade. Nessa direção, Carth (2018, p. 01) define a ERER como

[...] um conjunto de práticas, conceitos e referenciais implícitos e explícitos que pretende formar no âmbito das instituições de ensino público e particular uma cultura de convivência respeitosa, solidária, humana entre públicos de diferentes origens, pertencimentos étnico-raciais presentes no Brasil e que se encontram nos espaços coletivos de aprendizagem (escolas, faculdades, centros formativos).

Diante disso, entende-se que é uma tarefa fundamental, da escola e do professor planejar atividades educativas que considerem os conhecimentos prévios dos alunos, bem como, partam do contexto no qual a escola e os

alunos estão inseridos, além de buscar contemplar a diversidade de processos formativos que constituem o povo brasileiro e ultrapassar a visão etnocêntrica com a qual é tratada parte dos conteúdos trabalhados nos espaços escolares, objetivando que o processo ensino-aprendizagem seja sistemático, no que tange o trabalho docente, e significativo para os educandos.

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 ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar [...] (Gomes, 2005b, p. 147).

Assim, ao considerar as vivências dos educandos, a escola e as práticas pedagógicas caminham no sentido de oportunizar um processo de aprendizagem que parta do contexto social desses alunos e, conseqüentemente, que a educação formal não se configure como uma ruptura com o cotidiano e as vivências prévias dos educandos, favorecendo que conheçam e valorizem sua história. Portanto, a escola e a equipe pedagógica precisam compreender que

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais [...] (Libâneo, 2008, p. 222).

A legislação maior da educação no Brasil traz descrito o ato de planejar como incumbência dos estabelecimentos de ensino e do professor. No Artigo 12, inciso I, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394 (1996), descreve como responsabilidade dos estabelecimentos de ensino a elaboração e execução da proposta pedagógica e, no Artigo 13, é descrito como incumbência do professor elaborar plano de trabalho e participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento em seus incisos II e V, respectivamente:

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

Consoante a essas premissas, Libâneo (2008) destaca a importância do planejamento no trabalho docente, visto enquanto uma atividade consciente e sistemática, que traz como foco central a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o planejamento das aulas se constitui enquanto atividade fundamental na prática pedagógica do professor, pois além da organização do cotidiano da sala de aula, expressa a intencionalidade do fazer pedagógico ao trazer os objetivos desse professor, suas concepções e escolhas didáticas, portanto, envolve não só a dimensão pedagógica, mas também, as dimensões técnica, social, política e cultural. O planejamento “[...] É um ato decisório, portanto, político, pois nos exige escolhas, opções metodológicas e teóricas. Também é ético, uma vez que põe em questão ideias, valores, crenças e projetos que alimentam nossas práticas” (Farias, 2011, p. 111).

Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender o planejamento como intencional, pois é isento de neutralidade, uma vez que os sujeitos que participam desse processo contínuo e permanente, atribuem a ele seus valores, escolhas e concepção de educação, de escola, de aluno e, até mesmo, de compreensão do que seja o trabalho docente. Sendo assim, é importante considerar que

O planejamento não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será, sim, um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científico, na medida em que não se pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter os resultados (Luckesi, 1992, p. 119).

O planejamento escolar é um processo contínuo de reflexões que abrange tanto a atividade escolar quanto o contexto social no qual essa instituição está inserida. Compreende, ainda, o estabelecimento de objetivos a serem alcançados, tomada de decisões e organização do trabalho pedagógico

a partir das singularidades dos sujeitos e das ações educativas. Pois como nos apontam Castro e Regattieri (2009), muitas vezes as mudanças ocorrem com muito mais velocidade no contexto social que dentro dos espaços escolares, trazendo anacronismos consideráveis, no entanto, as autoras alertam, ainda, que os atores educacionais precisam estar sensíveis e atentos para acompanhar a evolução das dinâmicas sociais, bem como, atender as necessidades específicas dos educandos. Assim, asseveram que

Não podemos persistir em práticas homogêneas que desconsideram as diferenças dos alunos e obrigam todos a se conformar a um modelo de aluno esperado. Além de não ser desejável, é impossível. As diferenças linguísticas, culturais, étnicas, econômicas, físicas, etc. não podem ser convertidas em desigualdades de desempenho e oportunidade. Isso significa pensar em projetos político-pedagógicos, políticas e programas que contemplem a todos e a cada um dos alunos – o que não impede que se pense em atendimentos e serviços diferenciados de acordo com as suas necessidades (Castro; Regattieri, 2009, p. 59).

Consoante a essas assertivas e na perspectiva de uma educação antirracista, essa clareza de intenções favorece pensar currículos, projetos pedagógicos, planos de aula e rotinas didáticas, bem como os demais instrumentos educacionais, como possibilidades de oferecer aos alunos negros a oportunidade de orgulharem-se de sua origem ao conhecerem mais de elementos que constituem sua história e cultura e, oportuniza, ainda, aos alunos não-negros que conheçam e valorizem as contribuições da matriz africana e afro-brasileira na formação de nossa gente. Essas ações implicam diretamente no combate ao racismo, muitas vezes presente no espaço escolar. Ademais, como nos coloca Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005, p. 158):

Todo esse processo de aquisição de conhecimentos e de formação de atitude respeitosa de reconhecimento da participação e contribuição dos afro-brasileiros na sociedade brasileira requer que preconceitos e discriminações contra este grupo sejam abolidos, que sentimentos de superioridade e de inferioridade sejam superados, que novas formas de pessoas negras e não negras se relacionarem sejam estabelecidas.

A Base Nacional Comum Curricular (2017), acrescenta, nessa direção, que a instituição escolar, para além de elaborar intenções pedagógicas que estejam pautadas nas necessidades individuais do educando, deve ampliar a reflexão que para que o ensino seja exitoso, mais do que objetivar o ingresso do aluno nos bancos escolares, deve buscar a permanência desse sujeito no processo de educação formal e destaca que o planejamento das ações didáticas deve buscar a equidade ao afirmar que

[...] as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. [...] a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica. [...] Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (Brasil, 2017, p. 15).

O atendimento dessas demandas pedagógicas precisa perpassar pelo processo de debate e reflexão de todo o corpo pedagógico da escola e os objetivos estabelecidos, de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, devem ser compreendidos como responsabilidade de toda a comunidade escolar, não somente do professor.

O resultado oriundo desse processo reflexivo é o plano, que é um documento no qual são realizados os registros do que foi planejado, sendo necessário a constante revisão durante o período estabelecido para alcance do que foi planejado.

Autores como Vasconcellos (2000) e Libâneo (1992) compreendem que o planejamento escolar se estrutura e se articula em três níveis que são interdependentes: Planejamento da Escola, Planejamento de Ensino ou Curricular e Planejamento de aula, sendo que do resultado de cada um deles é organizado um plano. Segundo Libâneo (1992), esse documento tem como principais características: constantes revisões, ordem sequencial, objetividade, coerência e flexibilidade.

O plano da escola é um documento com orientações mais gerais e faz a articulação entre as orientações do sistema de ensino, adequando-as à realidade

da escola. Traz, ainda, metas e objetivos tanto para o âmbito pedagógico quanto administrativo, bem como direcionamentos para os planos de ensino.

O plano de ensino, também é conhecido como plano curricular ou de unidades. Geralmente, é elaborado para o ano ou semestre, traz as orientações mais detalhadas de cada componente curricular, como objetivos, conteúdos a serem trabalhados, direitos de aprendizagens dos educandos, estratégias de ensino, materiais e recursos pedagógicos, além das propostas de avaliação para cada ano ou série.

Esses dois tipos de planos supracitados, dão base para a constituição do plano de aula, documento mais específico, elaborado pelo professor, que descreve a organização didática de uma aula ou de um conjunto de aulas, com objetivos de aprendizagem definidos e estratégias de ensino alinhadas a esses objetivos, considerando a heterogeneidade da sala, as necessidades diversificadas dos educandos e seus contextos socioculturais.

Dentro do cenário da educação dos anos iniciais, um planejamento de aula consistente está atrelado ao desenvolvimento de uma rotina didática que contemple os objetivos educacionais propostos e desenvolva atividades sequenciais com o intuito de alcançá-los. Para Bassedas, Huguet e Solé (1999), a palavra “rotina”, muitas vezes, acaba sendo atrelada ao aspecto pejorativo, por estar associada à ação mecanizada do professor, porém, alertam que a rotinização das atividades pedagógicas favorece o desenvolvimento progressivo dos educandos. É importante enfatizar que a elaboração da rotina didática envolve planejamento, portanto, está suscetível às adequações necessárias para que faça sentido para os educandos ao ser implementada no chão da sala de aula. “O planejamento deve contemplar uma rotina diária pré-estabelecida, mas que pode ser flexível, de acordo com os interesses e necessidades das crianças [...]” (São Luís, 2019, p. 121) e com as demandas que surgem na vivência escolar.

A rotina didática é compreendida, aqui, como um planejamento de atividades que norteia as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de cada etapa de ensino, com objetivos específicos. Geralmente, é elaborada para o período semanal ou quinzenal, essa variação depende da organização de cada escola, tem por base o planejamento de ensino anual e está em relação direta com o plano de aula. Portanto, a prática de elaboração de rotina faz parte do cotidiano do professor e é fundamental para a organização do seu fazer pedagógico, pois

[...] a rotinação é intrínseca à organização do trabalho docente, sendo construída na experiência prática do professor, ao longo do tempo, produzida e reproduzida na escola como processo de aprendizagem, e na organização das atividades de ensino ressignificadas cotidianamente na sala de aula e no espaço escolar (Pinheiro, 2012, p. 10).

A elaboração da rotina possibilita que as aulas sejam ministradas de acordo com as intenções pedagógicas, oportunizando diferentes situações de aprendizagem aos educandos, inclusive, contemplando as especificidades existentes na sala de aula. Mais do que planejamento e organização do trabalho docente, a rotina didática se caracteriza como um norte para os educandos, visto que estes conseguem compreender a dinâmica e as intenções de determinada aula ou conjunto de aulas. Dessa forma,

A prática pedagógica de rotina didática possibilita que os alunos identifiquem as próximas etapas a serem desenvolvidas, apropriando-se assim com clareza dos procedimentos pedagógicos propostos em sala de aula. A valorização da rotina didática contribui no desenvolvimento de atividades como parte do planejamento do professor (Reis *et al*, 2011, p. 01).

Esse documento não apresenta uma estrutura fixa, mas geralmente contempla os seguintes elementos: identificação; habilidades; avaliação; atividades permanentes; atividades sequenciadas; atividades ocasionais e recursos didáticos.

A **identificação** é o espaço que traz o detalhamento de quem é atendido por essa sequência didática, contando o nome da escola, a etapa de ensino, o nome do professor, o período letivo a que corresponde esse planejamento.

As **habilidades** descritas em cada rotina didática devem estar de acordo com o determina a Base Nacional Comum Curricular, e, também, atreladas aos conteúdos que serão abordados naquele período, fazendo referência aos direitos de aprendizagem dos alunos.

A **avaliação** que discorre sobre os instrumentos avaliativos que atendam ao trabalho pedagógico proposto, sendo compreendida como atividade dinâmica e contínua, sem a intenção de classificação dos alunos, mas como ponto de partida na construção de novas aprendizagens, como nos aponta Luckesi (2000, p.6),

O ato de avaliar, devido a estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de mais nada, implica a disposição de acolher. Isso significa a possibilidade de tomar uma situação da forma como se apresenta, seja ela satisfatória ou insatisfatória, agradável ou desagradável, bonita ou feia. Ela é assim, nada mais. Acolhê-la como está é o ponto de partida para se fazer qualquer coisa que possa ser feita com ela. Avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer.

Portanto, os resultados avaliativos dão base para o processo reflexivo do docente acerca dos procedimentos didáticos que foram implementados e sua efetividade na aprendizagem proposta para aquele período aos educandos.

As **atividades permanentes** são atividades realizadas diariamente como leitura para deleite, trabalho com o calendário, identificação e escrita do nome completo, roda de conversa, dentre outros. “As atividades permanentes são essenciais para o processo de alfabetização. Por isso devem ser praticadas diariamente ou com periodicidade definida e em horário destinado exclusivamente a elas [...]” (São Paulo, 2014, p. 31).

As **atividades sequenciadas** da semana ou da quinzena, aqui são descritas as atividades por dia letivo, contemplando os componentes curriculares a serem trabalhados no dia, o conteúdo trabalhado em cada um deles e qual a metodologia e as estratégias utilizadas para alcançar os objetivos já descritos na habilidade que corresponde ao conteúdo que se pretende desenvolver. O documento orientador do estado de São Paulo “Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas – 1º ano” (volume único), expõe que as atividades sequenciadas

[...] devem ser planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São sequenciadas com a intenção de oferecer desafios com graus diferentes de complexidade para que as crianças possam ir paulatinamente resolvendo problemas a partir das diferentes proposições (Ibid.).

Outro item da rotina didática é o que contempla **os recursos didáticos**, que detalham os materiais necessários para a efetivação do que foi planejado. É importante destacar, ainda, que a rotina didática também pode apresentar a descrição das denominadas **atividades ocasionais**, estas que abordam

os trabalhos referentes às datas comemorativas e/ou projetos pedagógicos desenvolvidos em determinado período letivo.

O documento Proposta Curricular da Rede Municipal de São Luís (2019) ao discutir sobre a importância da organização do trabalho pedagógico, traz que a rotina voltada para os anos iniciais, portanto para o processo de alfabetização, contribui tanto para a prática de ensino como para o processo de aprendizagem do estudante. E acrescenta que com a

[...] organização da rotina podemos trabalhar melhor a aula, prevendo as dificuldades dos estudantes, organizando o tempo de forma mais sistemática, flexibilizando as estratégias de ensino e avaliando os resultados obtidos. O planejamento da rotina na alfabetização, por exemplo, contribui tanto para a prática de ensino como para o processo de aprendizagem da criança. Planejar a rotina da aula é de fundamental importância para que se consiga desenvolver competências e habilidades favorecendo o processo de ensino e aprendizagem. Destaque-se que a sua ausência pode ter como consequência aulas desorganizadas, desencadeando o desinteresse dos estudantes pelo objeto específico de conhecimento, além de tornar as aulas desestimulantes (São Luís, 2019, p. 172).

Como é exposto no documento orientador supracitado, a elaboração de rotina didática na alfabetização agrega benefícios tanto para o fazer pedagógico do docente quanto para a apropriação de conhecimentos por parte do aluno, portanto, favorável para o processo de aprendizagem alfabetizador.

Neste trabalho se compreende alfabetização e letramento como processos que existem concomitantemente, como coloca Soares (2004), estes são processos interdependentes e indissociáveis e, nessa direção, a autora acrescenta que

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento [...] (Soares, 2004, p. 14).

A Manifestação Pública da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF) e outras entidades de janeiro de 2019 endereçada ao Ministro da Educação, traz o entendimento de alfabetização para além da aquisição da escrita e leitura, mas compreendendo, inclusive como processo formativo de sujeitos aptos a transformarem os meios sociais nos quais estão inseridos, sendo assim, o documento apregoa que

[...] a alfabetização não se constitui como uma aquisição individual, apenas. Trata-se, isso sim, de um direito social que fomenta inúmeros outros direitos. Compreendida como um direito de todos, a alfabetização exige que a escola, como instituição social, cumpra seu papel de ensinar os princípios básicos da escrita alfabética, mas, também de promover conhecimentos que possibilitem, aos indivíduos e aos respectivos grupos, utilizar a escrita como prática social, em contextos os mais diversos [...] (ABAlf *et al.*, 2019, p. 227).

Nesse sentido social do processo de alfabetização, Smolka (2019, p. 17) menciona a relevância de problematizar as nuances que envolvem essa dimensão alfabetizadora, pensando o porquê, o para que, o para quem e quem se pretende alfabetizar. A autora acresce que é necessário, ainda, colocar “[...] em discussão a complexidade das múltiplas relações das crianças com a escrita no mundo contemporâneo, em contextos de profunda desigualdade social”, desigualdade presente na nossa sociedade e que, conseqüentemente, adentra as escolas.

Ademais, não podemos deixar de mencionar que essa escola, enquanto instituição coletiva, formada pelos mais variados grupos, que trazem vivências e experiências distintas, nem sempre consegue promover um ambiente favorável ao desenvolvimento humano e cognitivo, principalmente aos educandos que já trazem a marca da exclusão social, dentre eles, os alunos afro-brasileiros. Como demonstra o informativo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, pautado na análise dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua (2019), embora existam alguns avanços no que tange a alfabetização das pessoas pretas e pardas, que constituem a população negra brasileira, os dados ainda enfatizam que os números da população negra são inferiores aos dados da alfabetização da população branca:

Entre 2016 e 2018, na população preta ou parda, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade passou de 9,8% para 9,1%, e a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade com pelo menos o ensino médio completo se ampliou de 37,3% para 40,3%. Ambos os indicadores, porém, permaneceram aquém dos observados na população branca, cuja taxa de analfabetismo era 3,9%, e a proporção de pessoas com pelo menos o ensino médio completo era 55,8%, considerando os mesmos grupos etários mencionados, em 2018 (IBGE, 2019, p. 7).

Diante disso, o processo de alfabetização, bem como as demais ações pedagógicas realizadas dentro da educação formal precisa primar pela vinculação dos conteúdos didáticos ao contexto sócio-histórico e cultural dos educandos, bem como as demais situações sociais que atravessam o contexto escolar. Sendo assim, o processo de alfabetização, mais do que ensinar a escrita e a leitura como técnicas, precisa capacitar os alunos para fazer o uso social dessas ferramentas, ampliando suas habilidades enquanto sujeitos sociais. Como coloca Goulart (2014, p. 49), “O processo de alfabetização envolve conhecimento fundamental para o processo de escolarização, vinculado ao valor social da leitura e da escrita e à abertura para a inserção dos sujeitos no vasto mundo da escrita [...]”. Dentro desse cenário, o professor precisa ter uma postura reflexiva, crítica e política para direcionar os planejamentos de suas atividades considerando todas as variáveis aqui mencionadas, com o intuito de assegurar os direitos de aprendizagem dos educandos.

A ação de planejar não garante, por si só, o sucesso das práticas educativas em sala de aula, mas, inegavelmente, é um processo primordial para efetivação da ação consistente de ensino e da aprendizagem dos educandos. Outro aspecto que merece destaque, é que o planejamento é mais do que preenchimento de formulários e “deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico” (Ostetto, 2000, p. 177). A autora menciona, ainda, a característica flexível do planejamento e a necessidade da postura reflexiva, crítica e de constante estudo do educador na elaboração do plano, que favoreça, inclusive, a ressignificação de sua prática docente.

Dentro da perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais, o professor, mais do que boa intenção, precisa estar capacitado para o trabalho

que traga para a sala de aula a importância dos valores civilizatórios africanos, utilizando-os como possibilidades pedagógicas na construção dos processos de ensino-aprendizagem, com o intuito de efetivar um processo educativo que valorize e respeite as diferenças. Não deixamos de reconhecer que

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional (Munanga, 2005, p. 15).

Porém, este fato não pode ser uma verdade que perdure e impeça que os professores busquem conhecimento e alternativas no planejamento de suas práticas educativas utilizando como recurso pedagógico o vasto repertório cultural e histórico da população negra, uma vez que as ações pedagógicas desenvolvidas na escola, não podem desvincular seus conteúdos didáticos do contexto sócio-histórico e cultural dos alunos.



Fonte: Especial: A educação na matriz cultural africana - Por dentro da África
(pordentrodaafrica.com)

“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”
(Provérbio Africano)

4 OS DISCURSOS SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS ROTINAS DIDÁTICAS DO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo apresentamos as análises realizadas nas rotinas didáticas do segundo ano do Ensino Fundamental cuja centralidade é identificar a presença de discursos que informem sobre a apresentação pelas professoras de conteúdos que envolvam o trabalho com as temáticas das relações étnico-raciais.

Queremos iniciar dando destaque que este estudo não tem a intenção de tecer críticas negativas acerca das profissionais que participaram desta pesquisa, bem como da instituição e toda a comunidade escolar, pois compreendemos que somos sujeitos de uma sociedade racista e que está permeada pela visão eurocêntrica que produziu em cada um de nós o entendimento de que se distanciar dos parâmetros eurocentrados indica nível de inferioridade. No entanto, buscamos analisar e refletir possibilidades de superação desse modelo, no intuito de nos aproximarmos de práticas pedagógicas mais justas e equânimes no que tange a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Nesse sentido, este capítulo objetiva apresentar os discursos sobre as relações étnico-raciais nas rotinas didáticas trazendo as principais abordagens das categorias produzidas durante a análise, sendo elas: discurso sobre data comemorativa; discurso sobre família; discurso sobre lugar; discurso sobre religião e discurso sobre diferença.

O discurso sobre data comemorativa trata da proposição encontrada nas rotinas didáticas da educação para as relações étnico-raciais tendo como ponto de partida ações pontuais em datas comemorativas. O discurso sobre lugar analisa a perspectiva do sujeito inserido em um contexto geográfico e sociocultural, que tem suas vivências em um espaço específico como fator determinante na sua constituição enquanto sujeito social, histórico e cultural. Na categoria do discurso sobre família, buscamos identificar a concepção de família trabalhada em um espaço de pluralidade, objetivando detectar qual a ideia central no trabalho dessa temática, bem como quais os conteúdos abordados. O discurso sobre religião investiga a concepção de religião encontrada nas rotinas didáticas e quais intencionalidades embasam a escolha de cada temática a ser desenvolvida dentro do trabalho pedagógico. No discurso sobre diferença, buscamos compreender quais regras de convivência são priorizadas, verificando

se as concepções adotadas apontam ou não para uma convivência plural, que considere o outro enquanto sujeito particular dentro da diversidade.

Analizamos as rotinas didáticas enquanto instrumentos de registro do planejamento da ação docente, com o intuito de observar não só os conteúdos, mas também, relacioná-los com as habilidades que norteiam cada aula e que são mencionadas pelas professoras em suas rotinas.

A Resolução nº. 01/2004 do Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no *caput* do Art. 3º, nos esclarece que

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 01/2004 (Brasil, 2004b, p. 32).

Neste capítulo, discutiremos, ainda, as abordagens sobre educação para as relações étnico-raciais nas rotinas didáticas analisadas, fazendo a relação com os documentos regulatórios que orientam legalmente para o planejamento dessas rotinas, considerando a concepção de educação antirracista, bem como a compreensão da justiça curricular a serem desenvolvidas no processo de alfabetização, destacando a importância da valorização da diversidade e do trabalho com a história e a cultura afro-brasileira e africana. Nesse sentido, Rocha (2007, p.29) nos esclarece que

[...] trabalhar pedagogicamente a História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros não significa abandonar as disciplinas escolares ou apenas aglutinar a elas a temática, mas sim ressignificar os conteúdos escolares, contextualizando-os, relacionando-os com a realidade brasileira. [...]. Pensar a construção da proposta pedagógica escolar nesta perspectiva contemplará a formação de sujeitos históricos, capazes de atuarem criticamente na realidade que os cerca, enfrentando novos desafios sociais, bem como aprendendo a conviver e atuar no mundo.

Consoante à essa perspectiva, o documento Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís (2019), enfatiza que o trabalho pautado na diversidade étnica e cultural favorece a constituição de uma escola inclusiva, solidária e coletiva, que planeja o trabalho pedagógico na intenção de possibilitar “[...] a compreensão do mundo através de diferentes instrumentos, não tem somente um conteúdo cognitivo como foco, mas também o desenvolvimento de valores para uma vida ética e solidária [...]” (São Luís, 2019, p. 36). Para tanto, é proposto, no referido documento, que as escolas da rede municipal de ensino desenvolvam as ações pedagógicas pautadas, também, em temas integradores, sendo eles: 1 - Direitos Humanos e Cidadania; 2 - Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3 - Educação, Gênero e Diversidade na Escola; 4 - Educação Ambiental; 5 - Mídias e Tecnologias de Ensino; 6 - Educação Patrimonial e 7 - Educação Financeira. Neste estudo, enfatizamos o segundo tema integrador na elaboração do trabalho didático.

Em vista disso, buscamos analisar a presença ou ausência de um trabalho consoante à Educação para as Relações Étnico-Raciais, não como inserção de novas disciplinas ou conteúdos, mas preferencialmente, de forma transversal, pois como apregoa a Base Nacional Comum Curricular

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas destacam-se: [...] educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social [...]. Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (Brasil, 2017, p.19).

Sendo assim, as escolas e, conseqüentemente, o corpo docente, precisam buscar contemplá-los na transversalidade do trabalho pedagógico, contextualizando as ações didáticas que acontecem dentro de uma instituição de ensino que está localizada em um quilombo urbano – o bairro da Liberdade.

4.1 Discurso sobre data comemorativa

A Lei Áurea, nº 3.353, de 13 de maio de 1888, que declara extinta a escravidão no Brasil, assinada pela Princesa Isabel, filha de D. Pedro II, é compreendida pelo Movimento Negro como uma ação que oficializa a libertação da população negra escravizada sem, no entanto, garantir a integração social dessa população. Nesse sentido, Florestan Fernandes (2008, p. 29) afirma que

Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumisse encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno nº 03 de 10 de março de 2004, dentre as suas determinações para o trabalho consoante com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, traz como apontamento que

[...] 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei áurea para os negros (Brasil, 2004a, p. 12).

Sendo assim, o dia 13 de maio não é entendido pelo Movimento Negro como dia de comemoração, mas sim como um dia de luta contra a discriminação racial e todas as mazelas trazidas por ela para a população negra do país, visto que essa data não coloca os negros em situação de protagonismo na luta pela abolição da escravatura, nem no papel de resistência ao sistema escravista, partindo mais uma vez da visão eurocêntrica que coloca uma mulher branca na condição de heroína.

O documento Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais do Ministério da Educação (MEC) de 2006, ao orientar a construção de um calendário escolar da diversidade étnico-racial nos instiga a refletir como as datas comemorativas são trabalhadas e traz alguns questionamentos:

Como estamos trabalhando o dia da Abolição? Damos destaque apenas à princesa Isabel e alguns abolicionistas mais conhecidos ou falamos das lutas de muitos homens e mulheres escravizados que lutaram contra a escravidão, mas que se tornaram anônimos na História? (Brasil, 2006, p. 170).

Na contraposição do destaque à princesa Isabel e à ideia de passividade da população negra no processo de Abolição da escravidão, surge o dia 20 de novembro como o dia da Consciência Negra, justamente por fazer referência ao aniversário de morte de um herói negro da luta pela liberdade e símbolo da resistência e combate ao sistema escravocrata, Zumbi dos Palmares.

Diante disso, ao observarmos na descrição do trabalho a ser desenvolvido na transversalidade dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e História a palavra “comemoração” na rotina didática (RD2 – maio) do dia 13 de maio de 2021, nos remete à ideia de valorização deste fato histórico.

Figura 1 - RD2 – Rotina didática da semana de 10 a 14 de maio de 2021.

Quinta-feira 13/05/2021	TRANSVERSALIDADE PORTUGUÊS/HISTÓRIA- Comemoração da Abolição da Escravidão. Apresentação do vídeo livro “O amigo do rei” de Ruth Rocha. Texto “Mariana” de Madu Costa – leitura e interpretação.
----------------------------	--

Fonte: Autoria própria (2022)

Embora não retiremos a representação histórica deste acontecimento, destacamos que o Movimento Negro nomeia esse fato como “falsa abolição”, uma vez que decreta o fim da escravidão para negros e negras sem lhes assegurar direitos básicos no intuito de garantir a organização da vida com dignidade, impingindo desigualdades sociais que se perpetuam até hoje. Portanto, muitas vezes é atribuída uma visão romantizada sobre a data sem fazer menção a todo o processo de resistência da população negra, que já se articulava em todo Brasil, e da própria organização dos quilombos.

Convergindo nessa direção Reis e Gomes (1996, p. 9) esclarecem que “onde houve escravidão houve resistência. E de vários tipos [...] Houve, no

entanto, um tipo de resistência que poderíamos caracterizar como a mais típica da escravidão [...] Trata-se da fuga e formação de grupos de escravos fugidos”, sendo esses grupos os quilombos que se constituíam como espaços de resistência, bem como local de livre manifestação da cultura africana. Corroborando com a ideia dos autores supracitados, Petronilha Beatriz Gomes e Silva (1995, p. 30) esclarece que

Os africanos escravizados, afastados de suas nações, separados de suas famílias, vistos como objetos de uso e de dominação, desenraizados de suas culturas, viram-se provocados a reagir, para manterem-se vivos física e moralmente. E reagir, neste caso, significou fugir, organizar os quilombos, criar todas as formas de resistência, inventar um jeito de ser africano, no Brasil, em meio à opressão e ao desprezo pelo que tinham de mais genuíno: a cor de sua pele e sua cultura.

Dessa forma, esses são aspectos que devem ser abordados ao trabalhar o período escravista e a abolição nos espaços escolares. A população negra foi submetida ao processo de escravidão à base da força, não aceitou com passividade esse processo, mas resistiu para manter suas manifestações culturais vivas e perseguindo a liberdade das condições desumanas a que eram subjugados nas propriedades dos senhores.

Ribeiro (2019, p. 7) ao relatar sua vivência enquanto estudante, em sua obra *Pequeno Manual Antirracista*, expõe que muitas vezes a versão do processo abolicionista que os educandos ouvem nos bancos escolares é unilateral e meramente eurocêntrica:

Quando criança, fui ensinada que a população negra havia sido escrava e ponto, como se não tivesse existido uma vida anterior nas regiões de onde essas pessoas foram tiradas a força. Disseram-me que a população negra era passiva e que “aceitou” a escravidão sem resistência. Também contaram que a princesa Isabel foi sua grande redentora. [...] O que não me contaram é que o Quilombo dos Palmares, na serra da Barriga, em Alagoas, perdurou por mais de um século, e que se organizaram vários levantes como forma de resistência à escravidão, como a Revolta dos Malês e a Revolta da Chibata. Com o tempo, compreendi que a população negra havia sido escravizada, e não era escrava — palavra que denota que essa seria uma

condição natural, ocultando que esse grupo foi colocado ali pela ação de outrem.

Dando prosseguimento à análise do planejamento das atividades que foram desenvolvidas no dia 13 de maio de 2021, pudemos observar o aspecto da contradição, uma vez que os textos utilizados como recurso pedagógico, começam a se distanciar da visão romantizada atrelada à “comemoração” da abolição da escravidão. A primeira delas é a obra de Ruth Rocha – *O amigo do rei*, que está sintetizada no quadro abaixo:

Quadro I - Síntese do livro *O amigo do rei* de Ruth Rocha

LIVRO	DADOS DO LIVRO	TRECHOS ANALISADOS
	Título: O amigo do rei Autoria: Ruth Rocha Ilustrações: Cris Eich Editora: Salamandra Ano: 2009	“- É que os escravos dizem... que lá na nossa terra meu pai era um grande rei. E eu vou ser rei também” - p. 12 “Uma aldeia diferente... Aldeia de escravos fugidos, um quilombo” - p. 22 “O povo da aldeia saudava seu Rei: Dunga lá! Salve o Rei! Saruê! E Matias sorria e pensava: Chegou o meu dia...” - p. 23 “E Matias voltou para a sua aldeia e muito lutou por sua gente. Para que ninguém fosse escravo nunca mais” -p. 28
SÍNTESE DO LIVRO		
Conta a história de uma amizade entre duas crianças no tempo da escravidão no Brasil. Uma delas era o Matias, criança negra que nasceu na senzala, portanto, ainda era escravizado. Ele possuía o espírito de resistência e coragem e conhecia a história de reinado do seu povo. O outro era o Ioiô, filho do dono da fazenda onde Matias nasceu. Eles eram amigos e sempre que brincavam juntos Matias contava que ainda seria rei. Um dia fizeram uma traquinagem e apanharam do pai de Ioiô, este, muito sentido, convidou o amigo para fugir, depois de se perderem na mata, chegaram em um Quilombo onde Matias foi decretado rei. Mas a saudade bateu e Ioiô resolveu voltar para a fazenda e os amigos se despediram até o tempo em que não existisse mais escravidão.		

Fonte: Rocha (2009)

O outro texto mencionado na rotina para ser trabalhado na mesma aula é intitulado “Mariana”, este texto faz parte da obra de Madu Costa, que traz como título *Meninas Negras*. Nessa obra, além do texto intitulado Mariana, encontramos outros dois textos que retratam meninas negras, o primeiro é Dandara e o segundo é nomeado de Luanda. O quadro abaixo traz mais detalhes sobre o livro composto pelos três textos supracitados:

Quadro II - Síntese do livro *Meninas Negras* de Madu Costa

LIVRO	DADOS DO LIVRO	TRECHOS ANALISADOS
	Título: Meninas Negras Autoria: Madu Costa Ilustração: Rubem Filho Editora: Mazza edições Ano: 2010 Texto trabalhado: Mariana – p.01 a 06	“Mariana é negra, alegre e sonhadora e gosta da sua cor...” - p. 2 “Na escola, a professora conta que os negros vieram lá da África. Vieram como escravos” - p. 4 “A menina sonha com a liberdade. Seu sonho atravessa o Oceano Atlântico e encontra a Mãe-África linda e livre” - p. 5
SÍNTESE DO LIVRO		
O livro conta a história de três meninas negras: Mariana, Dandara e Luanda. Cada uma delas sendo descrita enaltecendo as características físicas da afrodescendência, destacando o sonho de liberdade e o espírito de resistência. Traz, também, características do Continente Africano e a sua localização.		

Fonte: Costa (2010)

Os trechos em destaque do texto trabalhado nos fazem vislumbrar a possibilidade de abordagens que superem a perspectiva simplista que destaca apenas o sofrimento da população negra no processo de escravidão. O primeiro trecho destacado “Mariana é negra, alegre e sonhadora e gosta da sua cor” oportuniza o trabalho de identidade, de referência negra positiva e de aceitação. Pois, “mais que pensar a reorganização das disciplinas há que se pensar como o cotidiano escolar [...] pode ser visto como um espaço coletivo de aprender a conhecer, respeitar e valorizar as diferenças, o que é fundamental

para a construção da identidade dos envolvidos [...]” (Brasil, 2008b, p. 81). Nessa lógica, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) destaca a importância do trabalho nos anos iniciais com o objetivo de dar suporte para a formação do apreço, por parte dos sujeitos, de suas características individuais, bem como o respeito pela diversidade quando expõe que

Nos anos iniciais, pretende-se que [...] as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial (Brasil, 2017, p. 327).

Sendo assim, é fundamental a preocupação da escola e do corpo docente em elaborar um planejamento didático que considere a importância da inserção de materiais pedagógicos que foquem na promoção de estímulos que favoreçam a elevação da autoestima dos educandos e a construção da identidade negra positiva nas crianças.

O segundo trecho destacado “na escola, a professora conta que os negros vieram lá da África. Vieram como escravos” faz referência à importante visão de que os negros eram povos livre e que eles foram submetidos à força ao processo de escravidão. O trecho seguinte “A menina sonha com a liberdade. Seu sonho atravessa o Oceano Atlântico e encontra a Mãe-África linda e livre” corrobora com a ideia de resistência e sonho (e muita luta) pelo processo de liberdade, dando possibilidade, também, do destaque à localização geográfica da África, abrindo espaço para esclarecer que se trata de um continente e não de um país, que é formado por povos distintos. Sendo importante, também, tratar a história e cultura africana e afro-brasileira para além da visão de escravidão e de sofrimento.

Assim, a escola precisa trabalhar a inserção de conteúdos ligados à cultura afro-brasileira e africana destacando a importância da população negra na construção da identidade brasileira, ultrapassando a perspectiva do registro folclórico ou trabalhos pontuais em datas comemorativas como o dia 13 de maio e o dia 20 de novembro. Concordamos que as datas comemorativas são oportunidades de trabalho das temáticas étnico-raciais, mas estas não podem

se configurar como única opção de trabalho, pois, “[...] para se falar da cultura, história e valorização do negro não deve ficar restrito às datas comemorativas, mas sim, deve estar presente na estrutura curricular durante todo o ano” (Ferreira, 2014, p. 93).

Além disso, a instituição escolar deve se preocupar em implementar um trabalho pautado na diversidade que estimule o debate acerca das diferenças, sendo vistas como oportunidades de compreensão do pluralismo cultural do país e da garantia do respeito às diferenças.

4.2 Discurso sobre família

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº. 9.394/96, traz em seu Art. 32º que o ensino fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão mediante quatro pontos específicos, aqui, ressaltamos o quarto ponto descrito no inciso IV que destaca “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” e essa etapa de ensino traz como base desenvolver ações que estimulem a construção do sujeito e a necessária compreensão da existência do outro e da relação entre o “eu e o outro”.

Ainda no ensino fundamental “[...] a BNCC se concentra nos processos de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas” (Brasil, 2017, p. 561). Dessa forma, a construção da identidade dos sujeitos perpassa pela relação com o outro, pela interação com as diferenças, pelo reconhecimento de que a família é o seu primeiro grupo social e que dará base para que o indivíduo estabeleça outras relações no seu processo identitário, que não pode ser construído no isolamento, e o entendimento da relevância desse processo, nos leva a enxergar as instituições escolares como um importante espaço na busca pela garantia desse direito às crianças. Isso é congruente ao pensamento de Arroyo (2013, p. 180) ao expor que

O avanço do reconhecimento da infância-adolescência como sujeitos de direitos tem significado mudanças qualitativas no reconhecimento do papel social e político

da escola, dos seus profissionais: a escola, espaço de garantir direitos, docentes-educadores(as) profissionais dessa garantia [...].

Desse modo, a escola se configura como um valioso espaço de socialização das crianças, depois de terem construído as primeiras impressões sobre si nas relações estabelecidas com seus familiares, partem para a socialização em novos grupos sociais e passam a se reconhecerem na relação com o outro, portanto, é preciso buscar que esse processo seja positivo para todas as crianças. Cavalleiro (2001, p. 212) nos chama atenção para a preocupação que devemos ter em relação às crianças negras, pois muitas vezes, é nesse momento que iniciam os processos discriminatórios reforçados pelo silenciamento tanto da escola, quanto da família.

Quanto mais aumentam as vivências da criança negra fora do universo familiar, quanto mais essa criança ou esse adolescente se insere em círculos sociais mais amplos como é o caso da escola, mais se manifesta a tensão vivida pelos negros na relação estabelecida entre a esfera privada (vida familiar) e pública (relações sociais mais amplas).

Dessa forma, nesta categoria, buscamos verificar se o trabalho com a temática família garante a visão plural ou está pautada na concepção tradicional de formação desse grupo social.

Ao analisarmos os documentos das rotinas didáticas, pudemos observar que no planejamento do componente curricular de Ensino Religioso no mês de maio, a temática “família” é abordada em 4 (quatro) momentos distintos, sendo elas descritas assim nas rotinas didáticas:

RD1 – maio – “Família da minha mãe” – Atividade xerocopiada em forma de adivinha sobre a família da mãe.

RD2 – maio – “O livro da família” – Apresentação do vídeo “O livro da família”. Música: “Na minha família” – Mundo Bitá.

RD2 – maio – “Família é tudo igual” - Transversalidade Português/História/Ensino Religioso – Texto: “Família é tudo igual” – leitura e interpretação;

RD3 – maio - “Árvore genealógica da família” – Árvore genealógica da família – completar com desenhos, nomes e colorir (atividade xerocopiada).

A proposta didática de trabalho sobre a família tem como ponto de partida uma atividade que busca conhecer a família da mãe (RD1 – maio) o que nos aponta para o entendimento de um trabalho pautado na ancestralidade que é um ponto de destaque na Educação para as Relações Étnico-Raciais, possibilitando aos educandos se reconhecerem enquanto continuação de uma história, como extensão de um grupo e como família. Consoante a essa proposta de observação da ancestralidade, encontramos na RD3 – maio – a sugestão de construção de uma “Árvore genealógica da família”, que segundo o Dicionário de Significados (Árvore Genealógica, 2022) “é a representação gráfica e simbólica do histórico das ligações familiares de um indivíduo, apresentando de forma organizada os seus ascendentes e descendentes”. No entanto, não podemos deixar de considerar que a escola trabalha com um público distinto e, conseqüentemente, com crianças que apresentam realidades singulares. Será que foi pensado na inserção das crianças que residem em abrigos e são atendidas pela escola? E aquelas que não são conviventes com as figuras maternas, como podem ser contempladas dentro dessa atividade proposta?

Na RD2 – maio, dentro da Transversalidade Português/História/Ensino Religioso encontramos uma aula planejada com base no texto: “Família é tudo igual” de Talita Rodrigues, que traz no título o indicativo de homogeneidade ou não consideração das diferenças: Quais famílias estão inseridas no “tudo igual”? Embora aborde no corpo do texto algumas particularidades encontradas nas constituições familiares como o processo de adoção ou mesmo as famílias sem filhos, na visão geral, parte da ideia da família tradicional, constituída por pai, mãe, filho, etc. Conforme é mostrado adiante:

Poema de Talita Rodrigues: *Família é tudo igual*

“Família é tudo igual, cada uma é especial.
Tem pai, mãe, filho, tio, primo e avô,
Mais aqueles que surgiram no caminho e a família adotou.
[...] Tem família com e sem bebê, tem família que não para de crescer”

A ideia de família tradicional é reforçada na RD1 – maio, que planeja, no componente curricular História, trabalhar o texto *A comunidade familiar* que traz a constituição de família a partir do tripé pai, mãe e filhos, como pode ser observado na figura abaixo:

Figura 2 - Texto trabalhado na aula de História descrito na RD1- maio

A comunidade familiar

O pai, a mãe, os filhos formam uma família,
Os avós, os tios, os primos, também fazem parte da família. Eles são os nossos parentes. A família é o primeiro grupo de pessoas com quem convivemos. esse grupo forma a comunidade familiar.

Em algumas famílias, o pai e a mãe, se separam e vão morar em casas diferentes. Então os filhos passam a morar na casa do pai ou na casa da mãe.

Existem crianças que são criadas por outras pessoas. Quando essas pessoas não são parentes, as crianças passam a fazer parte de uma outra comunidade familiar.

Fonte: Portal Escola (portalescolainfantil.blogspot.com)

Na RD2 - maio, ao considerarmos a escolha do livro paradidático - *O livro da família* (Quadro III) que traz uma descrição de família plural, tanto na constituição biológica, física ou afetiva e a música do Mundo Bitá, que traz na letra o trecho “Seja do jeito que for, com quanta gente tiver, família é amor, é ‘pro’ que der e vier” nos direcionam para a ideia de que o trabalho desenvolvido parte da concepção de pluralidade, considerando suas múltiplas constituições.

Quadro III - Quadro síntese da obra *O livro da Família* de Todd Parr.

LIVRO	DADOS DO LIVRO	TRECHOS ANALISADOS
	Título: O livro da família Autoria: Todd Parr Ilustração: Todd Parr Editora: Panda Books	“Em algumas famílias, todos são da mesma cor. Em algumas famílias, todos são de cores diferentes”. “Algumas famílias têm madrasta ou padrasto e irmão-postiço ou irmã-postiça” “Algumas famílias adotam filhos” “Algumas famílias têm duas mães ou dois pais. Algumas famílias têm só pai ou só mãe” “Há muitas maneiras diferentes de ser uma família. Sua família é especial, independentemente, do tipo que ela é”
SÍNTESE DO LIVRO		
O livro traça um comparativo entre as variadas organizações familiares, usando frases curtas e imagens bastante coloridas. Destaca não só a constituição biológica, mas também a formação familiar afetiva. Menciona, ainda, as famílias homoafetivas e finaliza destacando que independente da constituição, todas são especiais.		

Fonte: Parr (2003).

Diante das discussões construídas nesta categoria, faz-se necessário que se pense a escola enquanto instituição que assegure a todas as crianças que se sintam representadas dentro das ações propostas para a construção do conhecimento e para formação cidadã dos sujeitos, pois como nos assevera Boaventura,

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (Santos, 2003, p. 56).

A igualdade só faz sentido neste contexto quando parte da ideia de que a todos seja assegurada a possibilidade de se enxergar no processo educacional e que a escola não se configure como mais um espaço de discriminação dos sujeitos. Que o trabalho com a temática família envolva o estudo das diferenças e semelhanças entre as variadas possibilidades de organização familiar, enxergando positivamente a diversidade e valorizando, também, as famílias africanas e afrodescendentes.

4.3 Discurso sobre lugar

Inicialmente, a nossa pesquisa não trouxe em seus objetivos a intenção de analisar o componente curricular de Geografia, no entanto, já na primeira leitura flutuante, observamos a recorrência da aparição de unidades de registro e unidades de contexto relacionadas ao espaço onde os indivíduos estão situados. Assim, ao cruzarmos essa recorrência com o fato do bairro Liberdade, onde a escola pesquisada está inserida, apresentar características singulares no que tange aos aspectos socioculturais e ser reconhecido como um quilombo urbano, vimos que a inserção da análise do componente curricular Geografia e, posteriormente, a criação da categoria lugar se fazia pertinente. Dessa forma, no estudo das rotinas didáticas encontramos 7 (sete) vezes a categoria lugar no componente curricular sobredito, conforme pode ser observado no quadro abaixo.

Quadro IV - Descritivo da categoria “Lugar”

CATEGORIA	REFERENCIAÇÃO (RD = rotina didática)	UNIDADE DE REGISTRO (Palavras-tema)	UNIDADE DE CONTEXTO
LUGAR	RD3 – maio	“Bairro: o seu lugar”	Geografia – Bairro: o seu lugar – leitura imagética das páginas 8 e 9 e responder no caderno as questões propostas
	RD5 – junho	“O bairro onde você mora”	Geografia – O bairro onde você mora – preencher a ficha da página 10 com informações do bairro onde mora e fazer um desenho representando seu bairro na página 11. Fazer um passeio com um adulto pelo seu bairro
	RD6 – junho	“Os bairros são diferentes”	Geografia – Os bairros são diferentes – fazer a leitura da página 12 e responder a página 13
	RD7 – junho	“Os bairros mudam”	Geografia – Ler o texto “Os bairros mudam” na página 14 e fazer a comparação das fotos em diferentes épocas – responder questão 10. Atividade complementar: Ler “Os bairros mudam, mas alguns elementos permanecem” – página 15, responder questões 11 e 12
	RD8 – outubro	“O mundo que queremos”	Geografia – O mundo que queremos – uma festa de respeito – ler página 28 e responder questões da página 29

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam que o ensino da Geografia deve ter como objetivo desde as etapas iniciais da escolaridade “mostrar ao aluno que cidadania é também o sentimento de pertencer a uma realidade [...] da qual se sinta membro participante, afetivamente ligado, responsável e comprometido historicamente com os valores humanísticos” (Brasil, 1998, p. 29). A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, acrescenta que “[...] a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza) [...]” (Brasil, 2017, p. 361).

Na RD3 – maio é proposto pelas professoras a temática “Bairro: o seu lugar” com trabalho realizado a partir da leitura imagética das páginas 8 e 9 do livro didático *Buriti Mais Geografia* da editora Moderna (2017). Na atividade do livro didático, a partir do desenho do bairro de uma criança, os alunos são instigados a compararem com o seu bairro, registrando o que é parecido e o que é diferente. É importante a reflexão até que ponto as crianças foram instigadas a perceber as diferenças? Será que foram estimuladas a perceberem que o bairro da Liberdade traz características singulares porque é um quilombo urbano? E o que significa ser um quilombo urbano em termos geográficos? Para além da compreensão do bairro enquanto espaço geográfico em constante transformação “espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais” (Brasil, 2017, p. 362).

A RD5 – junho amplia o estudo do lugar a partir do tema “O bairro onde você mora”, com atividade de apoio no livro didático, em que as crianças são direcionadas a preencherem um questionário com especificidades do bairro onde moram, sendo sugerido que façam um passeio pelo bairro acompanhadas de um adulto. É relevante a implementação nas rotinas didáticas de “atividades concretas que levem os(as) estudantes a se perceberem como sujeitos sociais que compartilham espaços com outros grupos sociais, enfatizando a necessidade de se estabelecer relações de conhecimento e respeito” (Rocha, 2007, p. 57). A atividade prática de passeio pelo bairro dá a possibilidade de direcionamento de observação das peculiaridades encontradas na Liberdade que é, reconhecidamente, um espaço geográfico de grande efervescência cultural. Tanto que, no dia 25 de maio de 2022, data que o bairro da Liberdade

comemorou 104 anos de fundação, a Prefeitura de São Luís, implantou a criação do “Roteiro Quilombo Cultural São Luís”, com a inclusão da localidade no roteiro turístico da capital maranhense. Foram mapeados 10 (dez) pontos de visitação no bairro: Mercado Municipal da Liberdade, Terreiro Ylé Ashé Oba Yzôo, Bloco Tradicional “Os Indomáveis Show”, Bumba Meu Boi da Floresta, Terreiro Ilê Ashé Ogum Sogbô, Bloco Afro Abiyeyé Maylô, Tambor de Crioula Maracrioula, Bumba Meu Boi de Leonardo, Produtora Novo Quilombo – Reggae e Bloco Afro Netos de Naná.

Além disso, essa atividade de visita dirigida pela região pode favorecer a percepção de que o bairro é, também, um espaço de convívio que está inserido em um determinado espaço físico. Como retomada da atividade prática de passeio pelo bairro sugerida na rotina, será que foi trabalhada a dimensão da diversidade étnico-cultural existente na Liberdade? Foi veiculada a informação que o bairro da Liberdade faz parte do primeiro quilombo urbano do Estado? Segundo Kury (2018), no dia 23 de novembro de 2018, foi realizada uma plenária na Câmara Municipal de São Luís – MA pelo reconhecimento do primeiro quilombo urbano do Maranhão, constituído pela região dos bairros Liberdade, Camboa, Fé em Deus e Diamante, que passou a ser reconhecida como Território Liberdade Quilombola. Vale ressaltar que para a população desses bairros, isso representa para além de uma titulação, como nos esclarece Assunção (2017, p. 47):

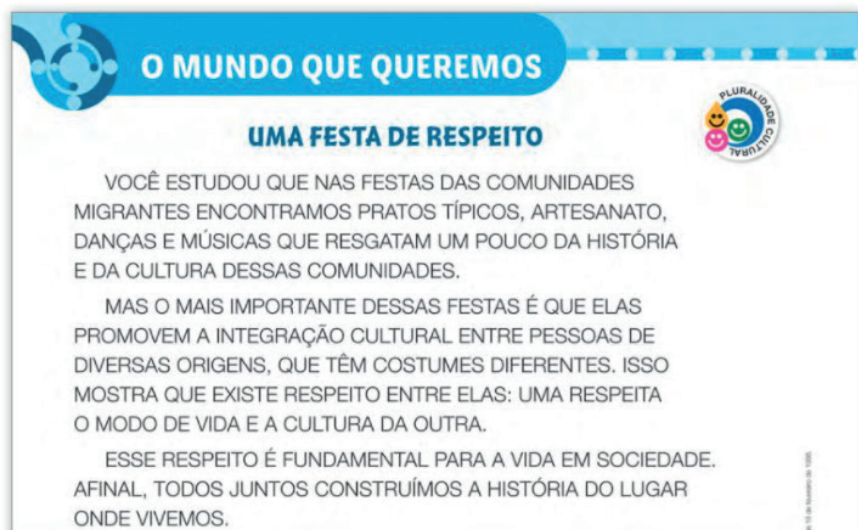
“tornar-se um quilombola urbano” representa [...] uma bandeira de luta e resistência, que rompe com as generalizações superficiais. Entendemos que os moradores que têm reivindicado esse pertencimento, colocam-se como responsáveis pela construção da sua própria identidade, já que ela é construída na interação dos grupos sociais.

Na RD6 – junho e na RD7 – junho as professoras trabalham o lugar a partir da perspectiva de comparação, sendo que na primeira, a temática “Os bairros são diferentes” trabalham a comparação entre bairros distintos com apoio do livro didático. Já na RD7 – junho, as imagens são dos mesmos bairros, mas em espaços temporais diferentes. O que abre espaço para fazer referência, inclusive, ao prédio que marca a história da criação do bairro Liberdade que data da construção do Matadouro Modelo. Como explica Pinheiro, “foi a partir

da construção do Matadouro Modelo de São Luís em 1918, que se originou a formação do bairro Liberdade, que aliás, recebeu o nome de Matadouro. A mudança para Liberdade ocorreu em 1967, na gestão do prefeito Cafeteira” (2013, p. 52). O prédio histórico mencionado, até ano passado, era uma instituição escolar da rede pública municipal, isso constitui-se como forte elemento de comparação entre as mudanças ocorridas no bairro.

Na RD8 – outubro a temática abordada pelas professoras foi “O mundo que queremos” – Uma festa de respeito que traz a discussão sobre as festas trazidas por diferentes povos com apoio das atividades da página 28 do livro didático. O texto discorre, ainda, sobre a promoção da integração cultural, as especificidades culturais encontradas nelas e, por fim, aborda a importância do respeito enquanto valor fundamental para a vivência em sociedade.

Figura 3 - Texto base da aula mencionada na RD8 – outubro



Fonte: Buriti Mais Geografia (2017)

Diante do que foi exposto no texto acima (Figura 3) sobre as comunidades oriundas de outros lugares, suas histórias e culturas, entendemos a possibilidade de trabalhar o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais entre as pessoas de origens diferentes. No entanto, surge a indagação se, consoante

a BNCC, foi possível “[...] contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas”? (Brasil, 2017, p. 16). Identificamos que essa temática traz a oportunidade de trabalhar, também, os sentimentos de pertença e identidade da população afrodescendente que forma o bairro da Liberdade. Fica, ainda a reflexão: Será que as festividades do bairro foram trabalhadas? Foram discutidas as suas origens dentro da perspectiva de contextualização?

4.4 Discurso sobre religião

A Constituição Federal de 1988 traz em seu art. 210 que o ensino fundamental terá conteúdos mínimos fixados de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. E define em seu parágrafo 1º que o ensino religioso constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental, sendo que sua oferta é obrigatória, mas matrícula do educando é facultativa. Esses fundamentos são reforçados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, nº 9.394/96, em seu Art. 33, em que acrescenta que deverá ser “[...] assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017, p. 436) pautada nos marcos normativos e em consonância com as competências gerais estabelecidas em seu texto, define que o Ensino Religioso deve atender aos seguintes objetivos:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.

Dentro do espaço escolar, muitas vezes a diversidade religiosa fica à margem do currículo e sem garantir a laicidade que menciona a Constituição Federal (1988), prevalecendo a imposição dos valores que pautam as religiões judaico cristãs e, conseqüentemente, deixando à margem as religiões que se distanciam do que é pregado pelos valores europeus, que são tidos, historicamente, como modelos de civilizações a serem seguidos. No entanto,

A educação, como direito de todos, não pode prejudicar nem discriminar nenhuma pessoa, professor, funcionário ou aluno, porque este professa determinada religião. A legislação brasileira determina que todas as religiões são iguais e todas devem ser tratadas com igual consideração e respeito (Silva Júnior, 2010, p. 14).

Embora a escola tenha a função de combater toda forma de discriminação e preconceito, inclusive o religioso, muitas vezes se omite desse debate e acaba promovendo um ambiente de intolerância. Como menciona Oliveira (2001, p. 67),

A escola é o espaço onde se encontra a maior diversidade cultural e também é o local mais discriminador [...] Por isso, trabalhar as diferenças é um desafio para o professor, por ele ser o mediador do conhecimento, ou melhor, um facilitador do processo ensino-aprendizagem. A escola em que ele foi formado e na qual trabalha é reprodutora do conhecimento da classe dominante, classe esta, que dita as regras e determina o que deve ser transmitido aos alunos. Mas, se o professor for detentor de um saber crítico, poderá questionar esses valores e saberá extrair desse conhecimento o que ele tem de valor universal.

Diante do exposto, buscamos apreender, dentro da categoria Religião, a concepção de trabalho adotada pelas professoras dessa etapa de ensino. Encontramos nas rotinas didáticas analisadas 4 (quatro) referências específicas da temática e todas elas têm como ponto de partida textos bíblicos, como podemos observar na tabela a seguir:

Quadro 5 - Descritivo da categoria “Religião”.

CATEGORIA	REFERENCIAÇÃO (RD = rotina didática)	UNIDADE DE REGISTRO (Palavras-tema)	UNIDADE DE CONTEXTO
RELIGIÃO	RD4 – junho	“Versículo da Bíblia Gênesis 2:15”	Ensino Religioso – Pesquisar e escrever no caderno o versículo da Bíblia Gênesis 2:15. Responder no caderno as questões propostas.
	RD8 – outubro	“O solitário Zaqueu”	Ensino Religioso – assistir ao vídeo “O solitário Zaqueu” / ouvir a música “Como Zaqueu” e em seguida responder a interpretação escrita no caderno.
	RD9 – outubro	“Deixai vir a mim as crianças” Mateus 19: 14	Ensino Religioso – assistir ao vídeo “Deixai vir a mim as crianças” Mateus 19:14 e responder as questões propostas no caderno
	RD10 - novembro	“Parábola – A ovelha perdida”	Ensino Religioso – Leitura da parábola “A ovelha perdida” – compreender a mensagem de Deus através da parábola; responder as questões de interpretação propostas, resolver a cruzadinha da parábola.

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Na primeira delas, RD4 – junho, parte do versículo bíblico encontrado no livro de Gênesis, capítulo 2 e versículo 15. Segundo a Bíblia Online – Nova Versão Atualizada, o versículo mencionado (Gênesis, 2:15) diz: “O Senhor Deus colocou o homem no jardim do Éden para cuidar dele e cultivá-lo”. Qual a intencionalidade da menção ao trecho bíblico? Qual o objetivo proposto nessa aula? A qual habilidade está relacionada essa proposta didática?

As habilidades (Figura 4) do componente curricular Ensino Religioso do segundo ano do ensino fundamental – anos iniciais estão pautadas em duas unidades temáticas: Identidades e alteridades e Manifestações religiosas.

Figura 4 - Tabela de habilidades do componente curricular de Ensino Religioso do segundo ano do ensino fundamental - BNCC (2017).

HABILIDADES
(EF02ER01) Reconhecer os diferentes espaços de convivência. (EF02ER02) Identificar costumes, crenças e formas diversas de viver em variados ambientes de convivência.
(EF02ER03) Identificar as diferentes formas de registro das memórias pessoais, familiares e escolares (fotos, músicas, narrativas, álbuns...).
(EF02ER04) Identificar os símbolos presentes nos variados espaços de convivência.
(EF02ER05) Identificar, distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações, tradições e instituições religiosas.
(EF02ER06) Exemplificar alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas. (EF02ER07) Identificar significados atribuídos a alimentos em diferentes manifestações e tradições religiosas.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

A RD8 – outubro traz vídeo e música sobre Zaqueu e ambos têm por base o trecho bíblico encontrado no livro de Lucas, capítulo 19, versículos de 1 a 10 que conta a história do homem que se arrependeu de suas atitudes ilícitas de roubo e cobrança indevida a partir do contato com Jesus. A RD9 – outubro está pautada no versículo bíblico de Mateus, capítulo 19, versículo 14, em que encontramos o trecho a seguir: “Então disse Jesus: ‘Deixem vir a mim as crianças e não as impeçam; pois o reino dos céus pertence aos que são semelhantes a elas’”. Seguindo o padrão encontrado, a RD10 – novembro traz como texto base da aula uma parábola intitulada “A ovelha perdida” que tem origem, também, na Bíblia e pode ser encontrada tanto no livro de Mateus, capítulo 18, versículos de 10 a 14, quanto no Livro de Lucas, capítulo 15, versículos de 1 a 7.

Retomando o que assevera a Constituição Federal de 1988, enfatizamos que a escola e a educação têm a obrigação de serem laicas em nosso país. As abordagens adotadas na escola não devem ganhar características de catequese e precisam garantir a visão plural, ultrapassando a tendência de trabalho apenas na vertente das religiões tradicionais/ocidentais. No caso do componente curricular de Ensino Religioso, pautado, inclusive, nas habilidades mencionadas pela BNCC (2017) para o segundo ano, é necessária a inserção de referenciais de outras matrizes religiosas e não somente das judaico cristãs quando se pretende

implementar um ensino pautado nas concepções de justiça curricular, em que todos os sujeitos têm voz e vez.

Infelizmente, grupos mais desfavorecidos são excluídos ou afastados dos sistemas de educação por meio de decisões às vezes sutis que levam à sua exclusão dos currículos, a objetivos de aprendizagem irrelevantes, a estereótipos em livros didáticos, à discriminação na alocação de recursos e avaliação, à tolerância à violência e à negligência de suas necessidades (Unesco, 2020, p. 9).

Na direção de uma educação que busque ser democrática, justa e equânime, faz-se necessário desenvolver ações didático pedagógicas que reforcem para os estudantes a liberdade de credo que é garantida a todos os sujeitos e dê base para que construam o entendimento que professar uma religião diferente da sua não atribui ao outro sujeito ou a outra religião característica de inferioridade.

A escola não deve fazer proselitismo de nenhuma religião. Não deve fazer propaganda religiosa visando a afirmação de uma ou outra religião ou a conversão de pessoas. Neste sentido, falar de Umbanda e Candomblé nas escolas deve ser na direção do esclarecimento sobre a importância destas na cultura brasileira e também no sentido de combater os preconceitos e racismos contra a população e a cultura negra. O racismo antinegro tomou em parte o sentido religioso e pode ficar expresso pela demonização da cultura negra e das religiões de base africana. Dizer que Umbanda e Candomblé são coisas do demônio faz parte desta forma de racismo (Cunha Junior, 2009, p. 98).

Outro aspecto que merece destaque é o grande número de casas de religião de matriz africana existentes na Liberdade, conforme mostra a Figura 5 retirada da dissertação de Ana Valéria Lucena Lima Assunção de 2017, intitulada “QUILOMBO URBANO”, LIBERDADE, CAMBOA E FÉ EM DEUS: Identidade, festas, mobilização política e visibilidade na cidade de São Luís, Maranhão, portanto, a escola pesquisada atende a um público que também vivencia as práticas religiosas nos terreiros e precisa ser representada nas atividades pedagógicas pensadas no espaço escolar.

Figura 5 - Mapeamento de terreiros que atuam na Liberdade

Nome do Terreiro	Matriz afro	Liderança	Endereço	Rituais, eventos culturais/ eventos para a comunidade.
Ilê Ashê Ogum Sogbô	Tambor de Mina	Pai Airton Gouveia	Rua nossa Senhora das Graças, nº 62 , Bairro Liberdade	Tambor de crioula, Bumba- meu-boi e festas mais relacionadas ao catolicismo temos a Queimação de palhinhas e a festa do Divino Espírito Santo/ Oficina de percussão para abatazeiro.
Ilê Ashê Yemowá/ Terreiro de Iemanjá	Tambor de Mina	Yalorisha Dedê de Boço Cô, Mãe Dedê	Travessa Fé em Deus, 45-Fé em Deus.	Tambor de Crioula para entidades como os Preto-Velhos no dia de sua festa, (13 de maio) e o Bumba- meu-boi de encantado. Quanto às festas mais relacionadas ao Catolicismo Popular, destacamos a festa do Divino Espírito Santo (mês de agosto) e a festa da Queimação de palhinhas (mês de fevereiro)
Ilê Ashê Obá Yzôo	Tambor de Mina , Pajelança	Pai Wender	Rua Tomé de Souza, nº 465, Bairro Liberdade	Boi de encantado, Tambor de crioula, Festa do Divino Espírito Santo e Ladinhas em homenagens a Santos católicos. Oficina de Caixa do Divino Espírito Santo.
Terreiro Nossa Senhora da Conceição	Cura e Tambor de Mina	Mãe Maria Augusta.	2R. Nossa Sra. das Graças, 22- Liberdade	Procissão e Ladinha para Nossa Senhora da Conceição.
Terreiro de Mina Horta das Oliveiras	Cura	Pai José Domingos Pascol Santos – Cocho	Rua Padre Manoel de Jesus, 215, Liberdade 3251-0841	Festejo do Divino Espírito Santo e Ladinhas.
Terreiro de Mina São José	Tambor de Mina	Pai Claudionor de Xangô	Rua Juvêncio Filho, 39, Liberdade.	Bumba- meu-boi, Tambor de crioula, Festejo do Divino Espírito Santo e Ladinhas. Oficina de bordado, de danças e de percussão.

Fonte: Assunção (2017, p. 51)

Diante disso, dentro do componente curricular de Ensino Religioso, para efetivar um trabalho didático pedagógico contextualizado em uma escola situada no bairro da Liberdade, é imprescindível que sejam contemplados os aspectos sociais, históricos e culturais dos terreiros, inclusive como espaços de resistência. Obviamente, a inserção desses conteúdos não carrega a intencionalidade de doutrinação tampouco uma promoção de disputa religiosa. Mas perpassa pela dinâmica do encontro, do enaltecimento da comunidade e da valorização da diferença (Santos, 2017), ademais contribui no combate ao preconceito e ao racismo, uma vez que busca trazer informações acerca da religião supracitada, o que desmistifica a ideia de demonização atrelada à

essas práticas, trazidas pelo desconhecimento e pelo preconceito historicamente constituído. Santos (2017, p. 409) acrescenta, ainda, que discussões acerca das religiões de matrizes africanas no espaço escolar e proposições pedagógicas que as contemplem são fundamentais para a construção de uma identidade positivas dos estudantes afrodescendentes,

A construção da autoestima de negros que, longe de uma posição hegemônica religiosa – judaico-cristã –, se reconhecem e ratificam sua raiz cultural e religiosa, bem como a celebração da tolerância, não como relação com o outro de forma passiva e subjugada, mas nos moldes do debate, são pontos importantes e basilares (Santos, 2017, p. 409).

É importante mencionar que embora o quantitativo de terreiros no bairro da Liberdade seja significativo, o trabalho com as religiões de matriz africanas ainda se configura em um desafio, pois “a falta de conhecimento em relação às religiões [de matriz africana] alimenta uma cultura que espalha os seus preconceitos em relações a essas, e muitas são vistas como algo ruim [...] por aqueles que não aceitam as crenças diferentes das suas” (Guindani; Soares; Guindani, 2020, p. 166, grifo meu).

Reconhecemos que a busca por uma educação plural, o atendimento aos alunos nas suas especificidades e a efetivação de ações pedagógicas que contestem a visão eurocêntrica como única e como referenciais civilizatórios a serem seguidos e que assegure o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos espaços escolares públicos e privados, não é um processo simplório, mas é garantido por lei. Como aponta Gomes (2010, p. 104), “[...] somente por força da lei 10.639/03 que a questão racial começa a ser pedagógica e politicamente assumida pelo Estado, pelas escolas, pelos currículos e pelos processos de formação docente no Brasil. E, mesmo assim, com inúmeras resistências”. Portanto, arcabouço legal é necessário, mas, por si só, não dá conta de garantir a efetivação, pois

Dar suporte diferenciado e individualizado suficiente requer perseverança, resiliência e perspectiva de longo prazo. Afastar-se do formato de um sistema educacional que se adapte a algumas crianças e obrigue outras a se adaptarem não é algo que vai acontecer facilmente apenas

com uma lei. Atitudes e mentalidades predominantes devem ser questionadas (Unesco, 2020, p. 12).

Nesse sentido, o ensino inclusivo pressupõe que a comunidade escolar esteja pautada na diversidade, reconheça que os educandos aprendem de forma singular, mas que, de modo geral, o ensino se torna mais significativo e eficaz à medida que é contextualizado a partir das vivências desses educandos. Sendo assim, embora a inserção dos conteúdos que abordam as religiões de matrizes africanas no currículo escolar seja desafiadora, os atores educacionais precisam enxergar essa inclusão como condição fundamental para a efetivação de uma escola democrática, que valorize o pluralismo de ideias e promova o respeito aos diferentes credos.

4.5 Discurso sobre diferença

Os processos de aprendizagem nos espaços formais precisam garantir que os alunos se percebam nas suas individualidades, mas sem perder de vista que são seres coletivos e que interagem em espaços sociais. A formação cidadã dos sujeitos ultrapassa o domínio dos conteúdos elencados para um determinado período ou etapa, mas é um trabalho pedagógico que envolve múltiplas dimensões

E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida (Gomes, 2005b, p. 147).

Somente o aspecto conteudista do processo educacional não dá conta de atender as múltiplas demandas sociais que atravessam a escola, não garante a valorização dos educandos na sua perspectiva singular e enquanto sujeito na constituição da coletividade.

Diante disso, é importante trazer para a discussão que embora a população negra constitua a maioria do povo brasileiro e o Maranhão um dos estados brasileiros com a maior população negra, a cultura e história dos afro-brasileiros ainda encontram entraves para adentrarem os currículos escolares, isso tem como consequência que o estudante negro está submetido, muitas vezes, a um processo de aprendizagem dissociado das suas vivências extraescolares, o que impõe um sentimento de exclusão para esses estudantes. Como é posto no Relatório de monitoramento global da educação de 2020 da Unesco (2020, p. 12),

A inclusão é um pré-requisito para sociedades sustentáveis. É um pré-requisito para a educação em e para democracias fundamentadas na integridade, na justiça e na igualdade. Ela estabelece um marco sistemático para remover barreiras a partir do princípio de que “todo estudante importa, e importa igualmente”.

Posto isto, é preciso que se implemente práticas pedagógicas que ultrapassem a produção de conhecimentos descontextualizada, mas se preocupe, também, com a formação de sujeitos capazes de fazer intervenções positivas no seu lugar e precisa atentar, ainda, que “[...] a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos para (e na) diversidade étnico- racial, significa a compreensão e a ampliação do direito à diferença como um dos pilares dos direitos sociais” (Gomes, 2012a, p. 22).

Com base nessas discussões, analisamos dentro da categoria diferença (Quadro VI) o planejamento de atividades dentro das rotinas didáticas na perspectiva de formação holística dos sujeitos. Para tanto, é importante que o trabalho pedagógico seja norteado por questões problematizadoras como:

- ✓ Minha prática pedagógica tem refletido a vida que meus estudantes vivenciam na sua casa, bairro, pátio?
- ✓ Tenho contribuído para a valorização positiva do ser negro/a dos estudantes da escola em que atuo?
- ✓ Suas histórias e de suas famílias são levadas em consideração nas atividades pedagógicas? (Barros *et.al.*, 2011, p. 95).

Na RD10 – novembro, dentro do componente curricular de História, encontramos a temática “Regras de convivência”, trabalhadas a partir do texto do livro didático Buriti Mais História da Editora Moderna (2019). O texto mencionado trabalha a diferenciação entre grupo casual, que se encontra de maneira imprevista e não trazem objetivos e características comuns, e o grupo social, que é formado por pessoas que trazem interesses, objetivos e características afins. No entanto, é importante refletir, houve estímulo na percepção da diversidade entre os grupos sociais? E no entendimento de que cada comunidade formada por diferentes grupos deve estar pautada no respeito e na valorização das diferenças?

Quadro 6 - Descrição da categoria “Diferença”

CATEGORIA	REFERENCIAÇÃO (RD = rotina didática)	UNIDADE DE REGISTRO (Palavras-tema)	UNIDADE DE CONTEXTO
CONVIVÊNCIA	RD10 – novembro	“Regras de convivência”	História: Regras de convivência em casa e na escola – atividades nas páginas 44 e 45. Atividade complementar – Texto “Viver em grupo” – páginas 46 e 47
	RD11 - dezembro	“Viver em grupo”	História – Viver em grupo (cont.) – fazer a leitura da página 48; atentar para os diferentes tipos de colaboração existente no grupo de pessoas da comunidade. Atividade complementar – As decisões do grupo – ler página 50; pesquisar formas de organização de uma aldeia e desenhar uma na página 51.

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

A RD11 – dezembro apresenta a temática “Viver em grupo”, nessa aula as professoras apoiam suas atividades nas páginas 48, 50 e 51 do livro didático. Na página 48 o texto aborda a questão do trabalho colaborativo e as

decisões tomadas em grupo, destacando o processo de decisão da coletividade pautado na democracia. Já a página 50, apresenta uma aldeia como um espaço de organização social e de tomada de decisão dos povos indígenas. Esse planejamento possibilita a construção de diálogo a partir da percepção que os interesses variam de acordo com os grupos sociais. Será que foi mencionado a importâncias das associações e movimentos sociais existentes dentro da Liberdade? Foi pensado acerca da escola enquanto espaço coletivo e que precisa ter todos os grupos representados? Essas discussões são consoantes à proposta da Educação para as Relações Étnico-Raciais dentro das instituições escolares, pois busca efetivar “[...] o respeito mútuo, entendendo que a escola é um espaço de formação do Eu e do Outro, [...] o estudo da história e das culturas africanas e afro-brasileiras não importa apenas àqueles que se identificam como membros de uma identidade afro-brasileira, mas a todos [...]” (Melo; Barbosa, 2019, p. 31).

A escola não é o único lugar responsável por estabelecer debates e implementar ações de enfrentamento ao racismo e à discriminação racial, mas, inegavelmente é um espaço privilegiado para isso. Não há modelo pedagógico específico que efetive uma educação antirracista porque a educação é um processo dinâmico e cada sala de aula se configura como um universo particular,

Não sabemos todas as estratégias de como abordar os temas relativos aos modos de combater o racismo em sala de aula e obter resultados positivos [...] há muitas dúvidas e incertezas, porém, não existe outra forma de descobrir as melhores estratégias, sem ser o exercício do fazer pedagógico, ato que implica ação-reflexão-ação (Dias, 2010, p. 26).

Dessa forma, a ação docente precisa estar pautada em um processo reflexivo que envolva o estabelecimento de objetivos para cada ação planejada na sua rotina didática, isto envolve, também, embasamento teórico, legal e constituição de pensamento crítico. “Existem sempre oportunidades de incluir no planejamento a questão da diversidade cultural, destacando as populações negras e indígenas, por serem estas as que mais sofrem preconceito e discriminação [...]” (Dias, 2010, p. 33).

Para além de conhecer os dispositivos legais, que embasam a implementação de uma educação antirracista, faz-se necessário, também, que

os professores conheçam mais sobre a história e cultura do continente africano, bem como as contribuições dos africanos e afro-brasileiros na construção do nosso país, além de reconhecer a pluralidade cultural brasileira e considerar as desigualdades sociais impostas historicamente à população negra, pois “em uma sociedade multirracial e pluricultural, como é o caso do Brasil, não podemos mais continuar pensando a cidadania e a democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais” (Gomes, 2010, p. 70).

Considerando esses pressupostos, só é possível planejar e executar ações que desconstruam equívocos e estereótipos em relação à cultura e história afro-brasileira se esses educadores tiverem conseguido ultrapassar a barreira do ensino pautado, exclusivamente, na visão eurocêntrica e que tenham como objetivo efetivar práticas educacionais mais democráticas e que considerem os educandos em suas individualidades. Como aponta Gomes (2009, p. 22),

Uma educação voltada para produção do conhecimento, para formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos para (e na) diversidade étnico-racial, significa a compreensão e a ampliação do direito à diferença como um dos pilares dos direitos sociais. Implica também a formação de subjetividades, de sujeitos inconformistas diante das práticas racistas e com o conhecimento teórico-conceitual mais aprofundado sobre a África e as questões afro-brasileiras.

Essas assertivas nos levam à compreensão de que as ações pedagógicas nas quais estão pautadas uma educação antirracista, além da perspectiva didática, precisa considerar as perspectivas ética e política da ação educativa. É necessário, ainda, que seja considerado o contexto sociocultural em que a escola está inserida e que as ações didáticas partam desse contexto na direção da expansão do conhecimento, tendo como ponto de partida, as vivências dos educandos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo que desenvolvemos teve como objetivo analisar os discursos sobre a educação para as relações étnico-raciais encontrados nas rotinas didáticas elaboradas por 5 (cinco) docentes para o segundo ano do ensino fundamental nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, História, Ciências, Ensino Religioso e Geografia. Essas rotinas didáticas foram planejadas e desenvolvidas em uma escola da rede pública municipal situada no bairro da Liberdade, que juntamente com os bairros Camboa, Fé em Deus e Diamante constituem o Território Liberdade Quilombola, espaço que recebeu, em 2019, da Fundação Cultural Palmares, o título de quilombo urbano, tornando-se o primeiro do estado do Maranhão.

O processo supracitado iniciou em 2018 quando a comunidade se auto definiu como quilombo e, com apoio municipal e estadual, iniciou o processo administrativo junto à União. A decisão pela certificação federal, registrada no Livro de Cadastro Geral nº 020, sob o nº 2.738, foi publicada no Diário Oficial da União de 13 de novembro de 2019. Portanto, configura-se como espaço privilegiado para o trabalho pautado nos apontamentos da Educação para as Relações Étnico-Raciais – EREER em que a história e cultura dos afro-brasileiros e africanos se constitui como temática fundamental dos currículos escolares e as discussões que envolvem as relações étnico-raciais, os aspectos culturais, históricos e sociais da população negra se configuram como base para os processos educacionais desenvolvidos nas escolas da região para que sejam contextualizados e significativos.

Os dados obtidos através de pesquisa documental, analisados a partir do método da Análise de Conteúdo de Bardin, nos possibilitaram caracterizar os discursos sobre as relações étnico-raciais encontrados nas rotinas didáticas para o processo de alfabetização do segundo ano do ensino fundamental e estes foram organizados em cinco categorias: discurso sobre datas comemorativas, discurso sobre família, discurso sobre religião, discurso sobre lugar e discurso sobre diferenças.

As análises e discussões aqui realizadas se distanciam da necessidade de classificar essas rotinas didáticas e/ou as ações pedagógicas descritas nas rotinas como certas ou erradas, mas partem do entendimento de que somos sujeitos históricos, sociais e culturais e não dissociamos as vivências extraescolares do fazer docente. Dessa forma, “a mudança da prática dos professores passa pela

mudança de suas mentalidades, do conhecimento e da sua própria história, da (re)construção de sua identidade enquanto sujeito e enquanto profissional da educação [...]” (Santos, 2018, p. 68).

Os estudos realizados nesta pesquisa evidenciam que a Educação para as Relações Étnico-Raciais - ERER ainda é uma temática urgente. Mesmo depois de mais de 20 da homologação da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394/96 em seus artigos 26-A e 79-B, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em escolas de todo o território nacional, tanto das redes públicas, quanto privadas e que acrescenta o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra no calendário escolar, respectivamente, ainda há muito por ser feito.

A pesquisa realizada enfatizou, ainda, que a regulamentação legal não garante, de modo voluntário, a efetivação de uma educação antirracista, que considere todas as matrizes que constituem a formação do povo brasileiro e nem um trabalho pedagógico que enxergue a diversidade no espaço escolar como possibilidades de aprendizagens e não como problemas para a garantia da aprendizagem, visto que entendemos que “a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados” (Munanga, 2005, p.17).

No presente trabalho, também encontramos avanços, foi possível identificar menções a situações pedagógicas que direcionam para o trabalho didático pautado na diversidade, porém ainda são tímidas e pontuais. As ideias encontradas nas categorias família e religião deixam evidente que as abordagens ainda tendem para a perspectiva tradicional, sem, muitas vezes, considerar a diversidade étnica, social e cultural que envolve a população atendida pela instituição escolar pesquisada. Aqui, pode-se destacar que embora haja um número significativo de casas de religiões de matrizes africanas na região em que a escola está inserida, não foi registrado nenhum trabalho envolvendo a temática nas rotinas didáticas, mesmo que as habilidades do componente curricular de Ensino Religioso do segundo ano descritas no documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) aponte para o trabalho de identidade e alteridade, trazendo na habilidade EF02ER05 “identificar,

distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações, tradições e instituições religiosas”. Isto revela a dificuldade do trabalho pedagógico com uma temática da cultura negra que, historicamente, foi demonizada pela cultura eurocêntrica.

Entendemos que somos frutos de uma sociedade racista que, historicamente, naturalizou o preconceito, o racismo e a discriminação impostos à população negra, no entanto, a instituição escolar precisa se posicionar na direção do combate à essas mazelas sociais. A escola e as ações didático-pedagógicas que nela são desenvolvidas não podem naturalizar as desigualdades educacionais e nem silenciar diante da evidente negação à população negra do acesso aos direitos básicos. Faz-se urgente efetivar propostas educacionais que favoreçam os alunos de modo amplo, sem diferenciação de qualquer tipo, seja ela étnica, por credo, por cultura, dentre outros.

Os espaços de vivências sociais, dentre eles a escola, trazem toda a diversidade social, histórica e cultural que constituem o povo brasileiro, portanto, ações educativas que levem em conta o contexto dos educandos precisa ser plural e considerar a diversidade como um rico ponto de partida para a construção de discussões e debates que favoreçam a interação entre os diferentes grupos étnico e culturais e a compreensão de que as diferenças que os constituem não os inferiorizam, mas os tornam únicos dentro do espaço plural que é o Brasil. Dessa forma, a história e cultura dos diferentes grupos precisam ser valorizadas dentro dos currículos escolares e “[...] a discussão sobre África e o negro no contexto brasileiro devem promover o debate, a discussão, a reflexão e a mudança de postura [...] e reforçar teórica e metodologicamente o combate ao racismo e à discriminação racial na escola [...]” (Gomes, 2010, p. 86). Assim, não se trata de incluir novas disciplinas, mas de oportunizar que a temática étnico-racial não seja trabalhada meramente na perspectiva folclórica ou em datas comemorativas.

Diante dos estudos realizados e dos dados obtidos nesta pesquisa, ficou evidente que mais do que boa vontade de docentes negros ou não negros que tenham simpatia pela causa, é preciso que haja formação que possibilite o reconhecimento da necessidade dessa temática para garantir um trabalho inclusivo que se embase na perspectiva da justiça curricular, em que todos os sujeitos do processo educacional tenham a mesma importância e sejam incluídos tendo vez e voz, que garanta o planejamento de ações didáticas que

enxerguem as vivências desses alunos não como um entrave, mas como base para a construção de uma educação contextualizada e, conseqüentemente, mais significativa para os educandos.

Os resultados desta pesquisa reforçam, ainda, a necessidade de que os educadores tenham acesso a formação sobre o tema, pois a implementação de temáticas que envolvem a Educação para as Relações Étnico-Raciais - ERER no planejamento e execução das atividades pedagógicas da escola ainda se constitui em um desafio, pois, muitas vezes, o trabalho ainda se apresenta de forma pontual em datas comemorativas, sem a perspectiva da interdisciplinaridade ou mesmo de debates que se estendam durante todo o ano letivo.

Nessa direção, ao tratar da educação das relações étnico-raciais, o Parecer do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno nº 03, de 10 de março de 2004, destaca a importância do trabalho docente dentro da efetivação da ERER e a necessidade de considerar os educandos, negros ou não negros, como protagonistas no processo de ensino aprendizagem, que busque efetivar formação para além dos conhecimentos básicos fundamentais para a vida em sociedade e para a capacitação para o trabalho, mas que possibilite, também, que os educandos recebam formação que os capacite para o estabelecimento de novas relações étnico-raciais. O referido documento destaca a necessidade de investimento para formação docente, tanto inicial quanto continuada, para que os capacite “[...] não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las” (Brasil, 2004a, p. 9).

A partir das observações, estudos e dados obtidos nesta pesquisa, considerando as lacunas e as possibilidades didáticas encontradas, foi elaborada como Produto Técnico-Tecnológico - PTT uma proposta pedagógica teórica com o intuito de contribuir para o planejamento de atividades para o segundo ano do ensino fundamental consoantes à concepção de educação antirracista, que considere a diversidade étnico-cultural do Território Liberdade Quilombola, sem pretensão de servir como receita ou modelo, mas que apresenta sugestões didáticas para elaboração das rotinas.

Por fim, sem atribuir caráter conclusivo, esperamos que este trabalho de pesquisa contribua para reflexões acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais, da relevância da inserção das diversas matrizes étnicas nos currículos

escolares, do trabalho que considere o contexto multicultural dos indivíduos e que caminhe na direção de uma educação antirracista. Que compreenda os professores como figuras fundamentais nesse processo, porém, destacando que toda a comunidade escolar é, também, responsável pela efetivação de uma educação que caminhe na direção do combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito que, muitas vezes, são naturalizados nos espaços escolares.

Referências

ALVES, Edvaldo Carvalho; AQUINO, Mirian Albuquerque. A pesquisa qualitativa: origens, desenvolvimento e utilização nas dissertações do PPGCI/UFPB - 2008 a 2012. **Revista Informação & Sociedade: estudos**, João Pessoa - PB, v.22, p. 79-100, núm. espec., 2012.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013a.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013b.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO *et al.* **Manifestação pública da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) e outras entidades ao Ministro da Educação**. Belo Horizonte: ABAlf, 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/304>. Acesso em: 06 mar. 2022.

ASSUNÇÃO. Ana Valéria Lucena Lima. **“Quilombo Urbano”, Liberdade, Camboa e Fé em Deus**: identidade, festas, mobilização política e visibilidade na cidade de São Luís, Maranhão. 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado). UEMA-MA. São Luís, 2017.

BAJARD. Élie. **Da escuta de textos à leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Zelinda dos Santos *et.al.* **Educação e relações étnico-raciais**. Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.

BASSEDAS, Eulália. HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1999.

BONIN, Iara Tatiana. *et. al.* Por que Estudos Culturais? **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 45, n. 2, e100356, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/4CVWx8PQzcSbQwN7WNRGhQr/?lang=pt>. Acesso em: 13 mar.2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 maio 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Geografia / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior – CNE/CES nº 79 de 12 de março de 2002**. Consulta sobre titulação de programa mestrado profissionalizante. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces079_02.pdf. Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno nº 03 de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno nº 01 de 17 de junho de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB nº 4/2008**. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf. Acesso em: 03 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Contribuições para implementação da Lei nº 10.639/2003**: proposta de plano nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei nº 10.639/2003. Brasília: MEC/UNESCO, 2008b. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/publicacoes/item/4-contribuicoes-para-implementacao-da-lei-10-639>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL, Lei 12.288/10. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Parecer nº 15, de 15 de dezembro de 2017. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Gabinete do Ministro. Portaria nº 60, de 20 de março de 2019. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**, n.56 de 22 de março de 2019, p. 26. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAt oAdmElastic=884#anchor>. Acesso em: 04 abr. 2022.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. **Documento de Área – Ensino 2016**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/DOCUMENTO_AREA_ENSINO_24_MAIO.pdf. Acesso em: 04 abr. 2022.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n.131 de 28 de junho de 2017. Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais. Brasília: MEC, 2017. **Diário Oficial da União**, n.124 de 30 de junho de 2017, p.17. ISSN 1677-7042.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n.60 de 20 de março de 2019. Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-060-2019-03-20.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2022.

CARDOZO, Guilherme Lima. O pós-estruturalismo e suas influências nas práticas educacionais: a pesquisa, o currículo e a “desconstrução”. **Pensares em Revista**, São Gonçalo – RJ, n. 04, p. 118-134, jan./jul. 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/14117>. Acesso em: 14 mar. 2022.

CARTH, John Land. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais (afro-brasileira, quilombola, cigana)**. Brasília – DF, 2018. p. 1-16. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a>

ERER.pdf. Acesso em: 17 fev. 2022.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. **Interação escola-família:** subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In.*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; REGIS, Kátia Evangelista; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Lugar da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos Projetos Político-Pedagógicos de duas escolas paraenses. **Revista Exitus**, Santarém – PA, v. 11, p. 01 – 24, 2021.

III CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA. **Declaração de Durban.** Durban, África do Sul. 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/declaracao_durban.pdf. Acesso em: 02 fev. 2021.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação.** n. 23, p. 36-61, maio/jun/jul/ago., 2003.

COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia; BONIN, Iara Tatiana. Contribuição dos Estudos Culturais às Pesquisas sobre Currículo – uma revisão. **Revista Currículo sem Fronteiras.** v. 16, n. 3, p. 509-541, set./dez., 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/costa-wortmann-bonin.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2020.

CUNHA, Patrícia. De Matadouro à Liberdade: 100 anos de fundação da Liberdade. **O Imparcial.** São Luís – MA, 26 de janeiro de 2018. Disponível em: <https://oimparcial.com.br/cidades/2018/01/100-anos-de-fundacao-da-liberdade/>. Acesso em: 11 maio 2021.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Candomblés: como abordar essa cultura na escola. **Revista Espaço Acadêmico.** Ano IX, v. 9, n. 102.p. 97-103. nov., 2009. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7738>. Acesso em: 15 abr. 2022.

DIAS, Lucimar Rosa. Educação Infantil e a construção de uma educação antirracista: desafios e proposições. SALTO PARA O FUTURO. **Gestão Educacional para a diversidade**. Ano XX, Boletim 12, Setembro/2010.

DICIONÁRIO de Significados. Significado de árvore genealógica. Disponível em: <https://www.significados.com.br/arvore-genealogica/>. Acesso em: 26 mar. 2022.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *et al.* **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2011.

FERREIRA, Bianca Ribeiro de Souza. Relações étnico-raciais na escola pública. **Revista Pesquisa e Debate em Educação (PDE)**, Juiz de Fora – MG, v. 4, n. 1, p. 83 – 101. Competências do século 21, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32001>. Acesso em: 02 abr. 2022.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. v. 1, São Paulo: Editora Globo, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos em Literatura**, n. 9, p.38 – 47, Minas Gerais, 2002. Disponível em: <https://poslit.letras.ufmg.br/pt-br/publicacoes>. Acesso em: 04 mar. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, 2003. p. 75 – 85.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações racismo Brasil: uma breve discussão. *In*: MEC, Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Edições MEC/BID/UNESCO, 2005a. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na escola**. 2.ed.rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639 no contexto das políticas públicas em educação. *In*: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana. **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, 2009.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei nº10.639/03. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v.10, n.18, p. 133-154, abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133>. Acesso em: 10 fev. 2021.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. *In*.: **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC/UNESCO, 2012a.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização de Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, jan./ abr., 2012b. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/>. Acesso em: 30 abr. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Raça e Educação Infantil: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1015-1044 jul./set. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44232>. Acesso em: 20 maio 2021.

GOMES, Nilma Lino; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Resistência democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 928-945, dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LF9R5KRdpmDkCSRvDjmWyfL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 abr. 2021.

GONÇALVES, Carmem Érica Lima de Campos *et. al.*. (Alguns) desafios para os Produtos Educacionais nos Mestrados Profissionais nas áreas de Ensino e Educação. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 05, n. 10, p. 74-87, mar.2019. edição especial. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/500>. Acesso em: 21 out. 2020.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Revista Bakhtiniana**. v. 09, n. 02, p. 35-51. ago./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19514>. Acesso em: 06 de mar. 2022.

GUINDANI, Evandro Ricardo; SOARES, Laís de Ávila; GUINDANI, Yáscara Koga. Religiões afro-brasileiras no contexto escolar: Uma análise numa escola pública do Rio Grande do Sul. **Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica**. Vitória-ES, v. 26, n. 2, p. 124-140, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/31634>. Acesso em: 27 mar. 2022.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Continua- PNAD Contínua 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 19 abr. 2021.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 41. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 02 abr. 2022.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. **Revista Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 60, p. 15 – 35, dez., 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pW5Psf8rbv9fvxPNbR3LF9K/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 04 abr. 2022.

KURY, Giovana. Primeiro quilombo urbano do Maranhão é reconhecido pela Câmara. **Jornal O Imparcial**. São Luís, 24 de novembro de 2018. Seção Comunidade. Disponível em: <https://oimparcial.com.br/cidades/2018/11/primeiro-quilombo-urbano-do-maranhao-e-reconhecido-pela-camara/>. Acesso em: 27 mar.2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 28 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília –DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Planejamento e Avaliação na Escola**: articulação e necessária determinação ideológica. São Paulo: FDE, 1992. Disponível em: <https://oimparcial.com.br/cidades/2018/11/primeiro-quilombo-urbano-do-maranhao-e-reconhecido-pela-camara/>. Acesso em: 03 jan. 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre / RS, v. 4, n.12, p. 6-11, 2000.

MELO, Aldina da Silva; BARBOSA, Viviane de Oliveira. Estudos africanos e ensino de história no Brasil: diálogos epistemológicos. In.: SILVA, Tatiana Raquel Reis; BARBOSA, Viviane de Oliveira (orgs.). **África e Afro-Brasil em Debate**. São Luís: Eduema, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acessado em: 13 maio 2021.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In.: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na escola**. 2.ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Eliana. Identidade, intolerância e as diferenças no espaço escolar: questões para debate. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá – PR, ano I, n. 7, dez. 2001.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

PEREIRA, Reginaldo Santos; DINIS, Nilson Fernandes. Contribuições da teoria pós-estruturalista e dos estudos culturais para a pesquisa em educação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p. 72 – 73, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/954>. Acesso em: 08 fev. 2021.

PINHEIRO, Antonio Carlos. A rotina do tempo-espaço escolar na visão de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. *In*: VI Colóquio Internacional - Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão/SE - Brasil, 2012.

PINHEIRO, Silvio Sergio Ferreira. **Palafitas serão apartamentos**: concepções, mecanismos e limites da participação popular no PAC Rio Anil no bairro da Liberdade, em São Luís do Maranhão. 2013.162 f. Dissertação (Mestrado de Ciências Sociais) PUC-SP. São Paulo, 2013.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem fronteiras**. v. 18, n.3, p. 785 – 800, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>. Acessado em: 19 maio 2021.

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana Fonseca de Oliveira. O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 02, p. 331 - 349 abr./jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/23663>. Acesso em: 20 maio 2021.

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana Fonseca de Oliveira. A Justiça Curricular, a violência sexual intrafamiliar (VSI) e o direito à aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.4, p. 1208 – 1233, out./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/35125>. Acesso em: 18 maio 2021.

PPGE/UEMA, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão. **Instrução Normativa n.03 de 17 de setembro de 2020**. Estabelece as regras para Elaboração do Trabalho Final no âmbito do Mestrado em Educação – Modalidade Profissional – PPGE/UEMA. São Luís: PPGE/UEMA, 2020. Disponível em: <https://www.ppge.uema.br/wp-content/uploads/2020/09/INSTRU%C3%87%C3%83O-NORMATIVA-N%C2%BA-03-2020-SOBRE-ELABORA%C3%87%C3%83O-DO-TRABALHO-FINAL-NO-PPGE.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

REIS, João José; GOMES Flávio dos Santos. **Liberdade Por um Fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

REIS, Mara Cristina *et al.* A implantação da rotina didática no primeiro ano do ensino fundamental. *In*: XV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e XI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba, 2011, São José dos Campos – SP. **Anais eletrônicos** [...]. São José dos Campos: UNICEPG, 2011, p. 01-04.

REGIS, Kátia Evangelista. A Lei nº 10.639/2003: Desafios e possibilidades de uma política curricular que afirma a diversidade. *In*: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Porto – Portugal, 2014.

REGIS, Kátia Evangelista; PAGLIOSA, Marcelo; SOUZA, Gracy Kelly. As lutas e proposições do movimento negro: o bloco afro akomabu do centro de cultura negra do Maranhão (CCN-MA). **Revista e-Curriculum**. São Paulo – SP: v.14, n.02, p. 493 – 518 abr./jun. 2016.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação das Relações Étnico-Raciais**: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad.: Ernani F. da Fonseca Rosa; Revisão Técnica: Maria da Graça Souza Horn. 3. ed.. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. Justicia curricular y la urgencia de volver a repensar el currículum escolar. **Intervención en el Coloquio**: Curriculum – Sociedad: Voces, Tensiones y Perspectivas. México DF, 11, 12, 13 y 14 de octubre, 2016. Disponível em: <https://jurjotorres.com/?p=5127>. Acesso em: 29 mar. 2021.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, José Antônio dos. História e cultura afro-brasileira e movimento negro. **Momento - Diálogos Em Educação**, Rio Grande – RS, v. 22, n. 2, p. 39-64, jul./dez, 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/4406> . Acesso em: 11 fev. 2021.

SANTOS, Thiago Teixeira. Formação de professores e religiões de matrizes africanas: um diálogo necessário. **Revista Interações**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 409 – 411, 2017.

SANTOS, Nadia Farias dos. **Entre saberes e fazeres docentes**: o ensino das Relações Étnico-Raciais no cotidiano escolar. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. Núcleo do Currículo. Coordenação Da Formação Em Educação Para As Relações Étnico-Raciais. **Relatório sobre a Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. São Luís, 2017.

SÃO LUÍS. Secretaria Adjunta de Ensino. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís – MA (Documento Preliminar)**. São Luís: SEMED, 2019.

SÃO PAULO. **Ler e Escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador. São Paulo/SP: Secretaria da Educação, FDE, 2014.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. *et al.* Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano 1, n. 1, julho. 2009.

SÁ-SILVA *et. al.* Evidenciando negligências e superando apagamentos: proposta pedagógica para a discussão da esquistossomose nas aulas de Ciências. *In.*: SÁ-SILVA, Jackson Ronie; LIMA, Nilvanete Gomes de (orgs.). **Práticas curriculares e ensino de ciências e de biologia na discussão das doenças tropicais**. São Luís: EDUEMA, 2019.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In.*: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na escola**. 2.ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In.*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Africanidades: como valorizar as raízes afro nas propostas pedagógicas. **Revista do Professor**. Porto Alegre, p.29-30, out./dez. 1995.

SILVA. Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. *In.*: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na escola**. 2.ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA JÚNIOR. Hédio. Arte e Religiosidade. **SALTO PARA O FUTURO. Gestão Educacional para a diversidade**. Ano XX, boletim 12, set.,2010.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans) formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. **Revista Brasileira de Alfabetização** [Recurso eletrônico], Belo Horizonte, v.1, n.9 ,jan. / jun., 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf>. Acesso em: 06 mar. 2022.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: As muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação** [online]. n.25, pp.05-17. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 mar. 2022.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. *In*: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Edições MEC/BID/UNESCO, 2005. p. 105-120.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. A produção do conhecimento em educação: o Pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Revista Práxis Educativa** [online], Ponta Grossa, v. 12, n. 3, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9314>. Acesso em: 13 de mar. 2022.

UNESCO. **Inclusão e educação**: todos, sem exceção. Relatório de monitoramento global da educação – resumo. Brasília: UNESCO, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em: 02 abr. 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 7.ed. São Paulo, 2000.