



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA
MESTRADO ACADÊMICO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

ANDREZA DA PAIXÃO SILVA DOS SANTOS

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO COMPONENTE
CURRICULAR HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:**
um estudo de caso em uma escola do município de Chaves-Pará

**BELÉM/PA
2024**

ANDREZA DA PAIXÃO SILVA DOS SANTOS

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO COMPONENTE
CURRICULAR HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:**
um estudo de caso em uma escola do município de Chaves-Pará

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará.

Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Wilma de Nazaré Baía Coelho.

BELÉM/PA
2024

ANDREZA DA PAIXÃO SILVA DOS SANTOS

A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
um estudo de caso em uma escola do município de Chaves-Pará

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará.

Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Wilma de Nazaré Baía Coelho.

Data de aprovação: 13/12/2024

Conceito: APROVADA

Banca Examinadora

Dr^a. Wilma de Nazaré Baía Coelho- Orientadora
PPEB/UFPA

Presidente da Banca Examinadora

Dr^a Cleide Carvalho de Matos
PPEB/UFPA

Membro (a) Interno

Dr^a. Raquel Amorim dos Santos
UFPA

Membro (a) Externo ao Programa

Dr. Marco Antônio Melo Franco
UFOP
Examinador (a) Externo à Instituição

Dedico este trabalho ao meu pai, David, e à minha mãe, Mariana, que um dia ousaram sair de uma localidade ribeirinha, para que os filhos pudessem estudar na cidade, pois, onde moravam, o ensino ofertado era, apenas, até as primeiras séries. Sou fruto do amor e da confiança de vocês de que a educação transforma vidas!

Obrigada!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me concedido saúde e força para a conclusão desta dissertação. A Ti, meu Pai, toda honra e toda glória! Minha gratidão à professora Dr^a Wilma Coelho, por ter me orientado e, com todo seu arcabouço intelectual, compromisso e dedicação, me ajudou a chegar até aqui, fazendo-me compreender cada vez mais a importância de uma educação antirracista nas escolas. Obrigada por tanto!

Minha gratidão aos meus pais, meu esposo, minha filha, meus sogros, amigos, cunhados e irmãos, porque acreditaram no meu sonho de concluir a pós-graduação. Meu esposo e minha filha, sem dúvidas, são merecedores da minha eterna gratidão, pois estiveram e estão comigo sempre, mostrando-me diariamente o quanto sou amada, pois se dispuseram a morar em outra cidade somente para me acompanhar nessa rotina diária de estudos.

Aos meus colegas do Núcleo Gera, eu agradeço por todas as risadas, rodas de conversas e partilhas de saberes, e, em especial, à Quellem, que, durante um ano e quatro meses, esteve comigo nas idas e vindas à UFPA, sempre me oferecendo uma carona no seu carro e me dizendo palavras positivas. Agradeço também aos/as professores/as, coordenadores/as e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPEB) da UFPA, porque com vocês adquiri conhecimentos indispensáveis para minha trajetória acadêmica e pessoal.

Também sou grata à Prof.^a Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita, ao Prof. Dr Mark Clark Assen de Carvalho e a Prof^a Dra. Raquel Amorim dos Santos pela colaboração valiosa, para este estudo, durante o Exame de Qualificação.

Agradeço também à Universidade Federal do Pará, que, desde a graduação, tem me oportunizado momentos de aprendizados que me amadureceram como profissional da educação.

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de pesquisa a temática da Educação Étnico-Racial nos Anos Iniciais do Componente Curricular de História. O objetivo geral é analisar como a Educação das Relações Étnico-Raciais é abordada nos planos de ensino de História do 5º ano dos Anos Iniciais e no PPP de uma escola de Ensino Fundamental do município de Chaves, no marco temporal de 2016 a 2023. Os objetivos específicos são: relacionar o Movimento Negro Brasileiro e as articulações políticas que contribuíram para a elaboração e aprovação da Lei nº 10.639/2003; investigar as concepções e propostas de ações destinadas à abordagem da Lei nº 10.639/2003, modificada pela Lei nº 11.645/2008, nos planos de ensino de História do 5º ano dos Anos Iniciais e no PPP da escola; indicar de que maneira a escola apresenta a contribuição histórica, política e cultural da África e dos africanos nesses documentos; e **identificar** como a escola mostra a representação da população negra na construção da história do município de Chaves. O estudo se substancia em noções de Currículo (Goodson, 2018; 1997; Santomé, 2013), cultura escolar (Forquin, 1993) e consciência histórica (Rüsen, 2006; 2007). Metodologicamente, segue uma perspectiva qualitativa (Bogdan; Biklen, 2013; Minayo, 1993), na pesquisa de Estudo de Caso (Lüdke; André, 2013), usando como coleta de dados a Análise Documental (Marconi; Lakatos, 2003). Os resultados da pesquisa apontam que o estudo sobre a Educação Étnico-Racial no currículo oficial da escola lócus, por meio do PPP e dos Planos de Ensino de História do 5º ano, ainda se caracteriza como um currículo festivo (Silva, 2013; 2017) em projetos com datas pontuais, e sem reformulações, pois são utilizados os mesmos documentos em variados anos letivos, sem modificação nos textos e anexos inseridos. Em tais documentos, não há a presença da abordagem da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008; e, embora a história do município esteja atrelada a forte presença da população negra (Sarraf-Pacheco, 2016; IBGE, 2022), essa abordagem não está no PPP e nos planos de ensino analisados. Este estudo reitera o que uma parte da literatura especializada sobre a Educação Étnico-Racial já afirmou: que há a necessidade das escolas de Anos Iniciais da Educação Básica intensificarem propostas de ensino que efetivem a EREER, embora, de modo geral no Brasil, em 2024, tenhamos um sinal de mudança com a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), como uma política de formação continuada voltada à superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo nos ambientes de ensino.

Palavras-chave: Educação Étnico-Racial; currículo; componente curricular história; anos iniciais do Ensino Fundamental; município Chaves.

SUMMARY

This dissertation has as its research object the theme of Ethnic-Racial Education in the Initial Years of the History Curricular Component. The general objective is to analyze how the Education of Ethnic-Racial Relations is addressed in History teaching plans for the 5th year of Early Years and in the PPP of an Elementary School in the municipality of Chaves, in the time frame from 2016 to 2023. The specific objectives are: to relate the Brazilian Black Movement and the political articulations that contributed to the drafting and approval of Law No. 10,639; investigate the concepts and proposals for actions aimed at addressing Law No. 10,639/2003, modified by Law No. 11,645/2008, in History teaching plans for the 5th year of Early Years and in the school's PPP; indicate how the school presents the historical, political and cultural contribution of Africa and Africans in these documents; and discover how the school shows the representation of the black population in the construction of the municipality's history. The study is based on notions of Curriculum (Goodson, 2018; 1997; Santomé, 2013), school culture (Forquin, 1993) and historical awareness (Rüsen, 2006; 2007). Methodologically, it follows a qualitative perspective (Bogdan; Biklen, 2013; Minayo, 1993), in Case Study research (Lüdke; André, 2013), using Document Analysis (Marconi; Lakatos, 2003) as data collection. The research results indicate that the study of Ethnic-Racial Education in the official curriculum of the locus school, through the PPP and the 5th year History Teaching Plans, is still characterized as a festive curriculum (Silva, 2013; 2017) , on specific dates, and without reformulations, as the same documents are used in different academic years, without modifications to the texts and annexes inserted. In such documents, there is no presence of the approach of Law nº 10,639/03 and Law nº 11,645/08; and, although the history of the municipality is linked to the strong presence of the black population (Sarraf-Pacheco, 2016; IBGE, 2022), this approach is not in the PPP and in the teaching plans analyzed. This study reiterates what a part of the specialized literature on Ethnic-Racial Education has already stated: that there is a need for Early Years of Basic Education schools to intensify teaching proposals that implement EREER, although, in general in Brazil, in 2024 , we have a sign of change with the National Policy on Equity, Education for Ethnic-Racial Relations and

Quilombola School Education (PNEERQ), as a continued training policy aimed at overcoming ethnic-racial inequalities and racism in teaching environments.

Keywords: Ethnic-Racial Education; curriculum; history curriculum component; initial years of elementary school; municipality keys.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
ERER	Educação das relações étnico-raciais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEAB GERA	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais
PNEERQ	Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola
PPEB	Programa de Pós- Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
UFPA	Universidade Federal do Pará

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01	Imagem referente ao feriado da Páscoa.....	62
FIGURA 02	Indígena seminu e com um cocar.....	64

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	Produções científicas sobre diversidade étnico-racial e o componente curricular História na BDTD (2016-2023)	22
-----------	--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Tema do estudo, justificativa, problema e objetivos.....	12
1.2 Procedimentos metodológicos do estudo.....	25
2 ERER E O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO DIREITO EDUCACIONAL LEGAL	26
2.1 Das teorias racistas no Brasil às reivindicações do Movimento Negro Brasileiro pela criação da Lei nº 10.639/2003: um processo histórico por uma educação escolar antirracista.	27
2.2 A Educação para as Relações Étnico-Raciais e o componente curricular de História nos Anos Iniciais: uma possibilidade de educação antirracista fundamentada na Lei nº10.639/2003.	40
3 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA LÓCUS: ACHADOS DO ESTUDO	46
3.1 A Educação para as Relações Étnico-Raciais no Projeto Político Pedagógico da escola lócus.....	46
3.2 A Educação para as Relações Étnico-Raciais nos Planos de Ensino de História do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola lócus.	53
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	68

Toda escrita pessoal, enquanto escritura, contém vestígios das palavras e história recebidas.

(Jorge Larrosa)

1 INTRODUÇÃO

1.1 Tema do estudo, justificativa, problema e objetivos

Esta dissertação inicia com a epígrafe supracitada porque concordo que toda escrita pessoal *não parte apenas das experiências de quem a escreve*, pois contém vestígios das palavras e histórias recebidas, que se entrelaçam nas vivências e experiências compartilhadas com as pessoas. Por isso, afirmo que tal dissertação surge da minha curiosidade epistemológica em pesquisar e escrever sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), tanto por minha experiência profissional como Coordenadora Pedagógica na rede municipal de ensino de Chaves-Pará, quanto por minha trajetória acadêmica, iniciada na graduação em Pedagogia entre os anos de 2014 e 2018.

Esta trajetória segue e se amplia em novas descobertas na pós-graduação em Educação, na linha de Currículo, aprendendo com a orientadora, professora doutora Wilma Coelho, sobre diversidade étnico-racial e formação de professores/as. Nesse sentido, o estudo que se apresenta resulta de uma trajetória acadêmica e pessoal. Na graduação, no ano de 2017, nos diálogos em sala de aula com colegas graduandos/as e com um professor de uma das disciplinas obrigatórias do curso, descobri a existência da Lei nº 10.639/2003, modificada pela Lei nº 11.645/2008, que traz a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica. A partir dessa descoberta, nasceu em mim o interesse em pesquisar sobre a ERER na Educação Infantil.

No mesmo ano supracitado, como uma das atividades de avaliação de uma disciplina específica do curso em Pedagogia, chamada *Sociedade, Trabalho e Educação*, eu e mais três colegas da turma fizemos um levantamento empírico de livros de História¹ do 4º e 5º anos, publicados entre os anos de 2010 e 2017, para serem apresentados em uma exposição organizada pela turma de Pedagogia, da Universidade Federal do Pará (UFPA), em Currealinho, para analisar como pessoas negras e indígenas eram apresentadas nesses livros e quais eram suas posições sociais. O levantamento resultou na análise de uma base de 10 (dez) livros publicados por diferentes editoras.

A partir desse levantamento, foi constatado pelo grupo que as representações da população negra e povos indígenas, em mais da metade dos livros analisados, eram resumidas

¹ Esse levantamento foi feito na biblioteca da escola Francisco Chagas, localizada no município de Currealinho, que, na ocasião, era a escola cedida pela prefeitura municipal desse referido município para o funcionamento das aulas da turma de Pedagogia, da UFPA, entre os anos de 2014 e 2018, em período intervalar.

ao período colonial. Neles, destacavam-se imagens e textos de indígenas como exóticos e, posteriormente, os africanos, trazidos para o Brasil como escravizados, servindo à elite branca europeia.

Essa representação da população negra e dos povos indígenas nos livros didáticos somente reafirma o que Rosemberg (2003) e Negrão (1987) escreveram sobre os livros didáticos de História apresentarem a história do Brasil na perspectiva eurocêntrica, em que a presença negra é associada à escravidão, com quase omissão nas histórias e imagens nos livros que trazem a discussão sobre diversidade racial.

Para essa descontextualização histórica que subalterniza grupos étnico-raciais, Serrano (1968) chama de *pecado pedagógico*, pois se constrói um ensino do componente curricular de História sem integrá-lo no conjunto vital da realidade social. Para Bittencourt (2004), essa limitação histórica resume-se em uma representação dos povos indígenas como seres humanos não civilizados e ligados ao passado, e do negro como escravizado, dando o heroísmo histórico ao branco europeu.

Foi com essa pesquisa e os conhecimentos advindos de novas relações à EREER que eu concluí a graduação, compreendendo que a educação para as relações étnico-raciais pressupõe ser incorporado no currículo oficial da escola “[...] agentes e processos desprezados ou subdimensionados nas narrativas que dizem respeito à conformação do Brasil e da nacionalidade” (Coelho, M.; Coelho, W., 2014, p.365). Assim, a partir de pesquisas iniciadas na graduação sobre a EREER, prossigo estudando sobre essa temática na pós-graduação, resultando nesta dissertação de mestrado, principalmente por atualmente eu estar morando em um município marajoara chamado Chaves, que tem, em sua contextualização histórica, social e cultural, a presença de negros e indígenas².

Segundo Maciel (2000), Chaves, antes de se tornar município, foi uma aldeia habitada pelos povos indígenas Aruans. Depois, foi uma aldeia catequizada pelos Capuchinhos da Província de Santo Antônio. Em 1755, o município foi criado e passou a se chamar Chaves, em homenagem à cidade portuguesa do mesmo nome. Em 1758, por intermédio do então governador da Capitania do Grão Pará, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, a aldeia foi

Sobre a história e cultura indígena e africana em Chaves ver: MACIEL, Ana Amélia Barros de Araújo. **O manto do Marajó**: Chaves de aldeia dos índios Aruãs à cidade. Imperatriz: Ética, 2000; SARRAF-PACHECO, Agenor. As Áfricas nos Marajós: visões, fugas e redes de contato. In: SCHAAN, Denise Pahl; MARTINS, Cristiane Pires (org.). **Muito além dos campos**: Arqueologia e História na Amazônia Marajoara: Gknoronha. 1.ed. Belém: Gknoronha, 2010. p.33-71; LEONELI, Maria Clarice et al. **Índios Aruãs, colonizadores europeus e o caboclo marajoara**: (re) visitando Chaves. Belém: UNAMA, 2003. (Série Expedições, 2)

transformada em vila. Em 1891, foi elevada à categoria de cidade, servindo como centro militar no final do século XVII, com grande guarnição que até hoje está exposta em frente à prefeitura municipal, “por conta de sua posição estratégica nas proximidades da foz do rio Amazonas, para garantir o domínio luso da Ilha de Marajó” (Maciel, 2000, p. 01).

De acordo com Salles (1988), foram trazidos para a Ilha de Marajó africanos escravizados para trabalharem nas fazendas, e alguns foram levados para Chaves, prioritariamente para a zona rural do município, especificamente para as duas grandes ilhas que fazem parte de seu território: Caviana e Mexiana, as quais são ilhas com grande extensão de terra e fazendas de gado e búfalos.

Esse conhecimento sobre a presença da população negra escravizada na zona rural de Chaves também está escrito no ensaio “Diásporas africanas e contatos afroindígenas na Amazônia Marajoara”, de Agenor Sarraf-Pacheco. Este, afirma que “na vila de Chaves, um africano vivia realizando ofícios como vaqueiro, carpinteiro e marceneiro, e tinha a vida vaga ou incerta (Sarraf-Pacheco, 2016, p.52).

Essa discussão também está presente nos estudos de pesquisadores/as como Barbosa; Soares (2020); Bezerra Neto (2001); Maciel (2000) e Wallace (2004), que desenvolveram pesquisas sobre a presença negra e indígena no Pará (principalmente nas cidades do Marajó). Esses autores/as alegaram que houve nesse estado um elevado contingente populacional de escravizados e mestiços, que contribuíram para a sua expansão pecuária e cultural. Ressaltaram, ainda, a participação de indígenas, por isso, se faz cada vez mais urgente realizar estudos como este, evidenciados nesta dissertação, que analisem como os documentos oficiais das escolas apresentam a história e a cultura africana, de maneira que essa visibilidade possa contribuir para o entendimento do/a educando/a sobre suas próprias raízes étnicas e culturais.

Este estudo vincula-se ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), pela UFPA, na linha de pesquisa Currículo da Educação Básica, na temática de pesquisa Currículo e Educação para as Relações Étnico-Raciais. Nesse Programa me insiro como estudante de pós-graduação, sendo orientada pela professora doutora Wilma de Nazaré Baía Coelho, que pesquisa a temática de formação de professores e a ERER.

Tal estudo também está vinculado ao Núcleo e Estudos de Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico- Raciais (NEAB Gera/UFGA³), criado em 2006, pela doutora Wilma de Nazaré Baía Coelho, do qual faço parte como pesquisadora, compartilhando com a orientadora e com os colegas do Núcleo vivências de estudo, além de pesquisa sobre ERER e formação de professores/as. Isso ocorre por meio das orientações acadêmicas e pela participação/organização em eventos, palestras, seminários nacionais e ateliês de pesquisa sobre a temática em estudo, que compõem parte dos conhecimentos científicos adquiridos para a produção desta dissertação.

O Núcleo Gera está vinculado à Faculdade de História do Instituto Federal de Ciências Humanas da UFGA e aos Programas de Pós-graduação: Programa de Pós-graduação em Educação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB); Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/EDUCANORTE), em Ciências e Matemática do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) e Programa de Pós-Graduação em História Social da UFGA (PPHIST), em razão de participação dos pesquisadores/as do GERA nesses programas. O GERA tem como integrantes:

Pesquisadores consolidados, estudantes de pós-graduação nos níveis de mestrado e doutorado, e de graduação, por meio de concessão de bolsas de Iniciação Científica ou na condição de bolsistas voluntários. A intervenção de pesquisadores em diferentes estágios de formação visa não apenas à formação de um núcleo de pesquisa, mas à compreensão dos procedimentos de construção de conhecimento como um processo de formação que deve se relacionar com as diretrizes dos cursos nos quais os pesquisadores, especialmente aqueles em formação institucional, encontram-se (COELHO; SILVA; SOARES, 2016, p. 25).

Com a minha inserção no Núcleo Gera, passei a entender o quanto há de passado no nosso presente (Cerri, 2011) e o quanto o componente curricular de História é “um passo para a construção da consciência crítica” (Schmidt, 2011, p. 24-40). Passei a me questionar sobre o quanto há de verdade nas histórias por vezes contadas por uma história única (Adichie, 2019), como privilégio à europeização em suas narrativas históricas. Segundo Bittencourt (2004; 2018), em História o ensino ainda é voltado para uma valorização de datas cívicas, lembradas em feriados nacionais como resquícios de uma educação que reforça o sentimento patriótico da população, e de uma construção de civilização e emancipação da população brasileira.

Nesse ensino hegemônico, em sentido de Educação Básica, as técnicas de ensino, no componente curricular História, se pautam na repetição e na exaltação de heróis nacionais,

³ Sobre o Núcleo de Pesquisa GERA, ver COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da; SOARES, Nicelma Josenila Brito. **Núcleo Gera dez anos: entre a universidade e a escola básica**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. – (Coleção formação de professores & relações étnico-raciais).

acentuando um ensino que privilegia a origem branca e cristã na narrativa da construção histórica do Brasil, (Bittencourt, 2004; 2018; Coelho, M.; Coelho, W. 2014). Nisto, “os povos africanos e indígenas comparecem à narrativa como elementos coadjuvantes, cuja participação é mais alegórica que determinante” (Coelho, M; Coelho, W. 2013, p. 71).

Para os/as pesquisadores/as Coelho, M; Coelho, W (2014); e Coelho, W.; Régis; Silva (2021), que discutem a Educação para as Relações Étnico-Raciais, no contexto da educação, o componente curricular História, atrelado à temática das relações étnico-raciais na Educação Básica, tem ganhado abertura nas discussões das escolas brasileiras (sobretudo em projetos em comemoração ao Dia da Consciência Negra), por conta da implementação da Lei nº 10.639/2003, modificada pela Lei nº 11.645/2008; isso faz com que os/as alunos/as reflitam conceitos como beleza dominante, autoestima e formação da sociedade (Coelho, M; Coelho, W. 2014).

No entanto, em algumas escolas, esse ensino se direciona, ainda, ao aprendizado da temática em datas pontuais ou até acionadas em práticas pedagógicas de *improviso*, como apontam (Coelho, M e Coelho, W. 2008). Culmina-se, assim, em uma representação preconceituosa de grupos étnico-raciais não hegemônicos, como os afro-brasileiros, que, na maioria das vezes, são apresentados de maneira estereotipada (Coelho, M; Coelho, W. 2013).

A presença da discussão da Educação para as Relações Étnico-Raciais, discutida a partir do olhar eurocêntrico/ colonizador, tanto no componente curricular História como nos demais componentes curriculares da Educação Básica, distorce os conhecimentos dos/as alunos/as sobre a África e os afro-brasileiros. Proporcionam-se, então, visões racistas sobre pertencimento racial (Coelho, M; Coelho, W. 2014), que – muitas vezes – são simplificadas como brincadeiras e piadas inofensivas (Silva; Paludo, 2011); e, em situações de provocações entre alunos/as, aparecem como diálogos com *conotações pejorativas* contra os/as alunos/as negros/as (Coelho; Brito; Santos, 2021).

Tal direcionamento do componente curricular História volta-se para processos de ensino que utilizam técnicas sem a contextualização devida e sem a produção de sentidos e que toquem o sujeito (Larrosa, 2018), pois há para os alunos a obrigatoriedade de decorarem nomes e histórias de pessoas consideradas, pela cultura europeia, como heróis nacionais brancos e cristãos, construtores da história social e política do Brasil, atribuindo, assim, um lugar de inferioridade aos afro-brasileiros e indígenas, como já sublinhado pela literatura

especializada. No que diz respeito à história nacional, esse enfoque limita a possibilidade de os/as alunos/as aprenderem e refletirem sobre.

A compreensão dos atos humanos do passado, a tomada de consciência da condição humana no passado, a apreciação de como os problemas humanos se transformaram desde o passado e uma percepção de como homens, mulheres e crianças viviam e respondiam aos acontecimentos no passado. [...] (PLUCKROSE, 1993, p. 17).

Por isso, Peter Lee (2001) considera que as crianças, desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ao estudarem o componente curricular de História, precisam entender o passado da história ensinada de forma racional. Essa racionalidade deve ser construída como “uma caixa de ferramentas’ intelectual para lidarem com o passado de maneira histórica” (2001, p.10) sem que criem juízo de valor sobre o que estão aprendendo, mas que entendam por que essas versões das histórias ensinadas podem ou não evidenciar verdades, numa “consistência com a evidência, entendida como o conjunto de indícios fornecidos pelas fontes sobre o passado” (Barca, 2005, p. 25). Para Menezes e Silva, nos Anos Iniciais os/as professores/as devem direcionar o ensino desse componente curricular com:

[...] possibilidades, que dizem respeito a conceitos, metodologias, estratégias, que estão alinhadas às concepções de não considerar a história uma sucessão de acontecimentos lineares no curso da humanidade, mas, sim, de um movimento dinâmico, que considera a realidade como um processo que se estabelece por descontinuidades políticas, por rupturas nas lutas, por momentos de permanências de costumes ou valores e por transformação rápidas e lentas (MENEZES; SILVA, 2007, p. 225).

Para Cooper (2006, p. 4), a compreensão das crianças sobre o passado deve iniciar desde os primeiros anos escolares, sendo envolvidas dentro de uma *aprendizagem ativa*, para que estas selecionem, interpretem e comparem as histórias que são ensinadas pelos/as educadoras/as. Dessa forma, irão construir um *pensamento histórico genuíno*, compreendendo que, na construção da história do Brasil, a população negra escravizada não foi submissa, mas lutou contra essa violência e contribuiu na cultura, na sociedade e na política com a história nacional.

Dessa maneira, sabendo da importância de um ensino de História que valoriza e repara os conceitos de contribuição política, social e cultural do país, tendo a população negra como partícipe, e para subsidiar o estudo desta dissertação, delimitando o objeto, foi realizado um levantamento de dissertações e teses publicizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), dentro dos programas de Educação, no recorte temporal de 2008 a 2023, para saber o que foi estudado sobre o componente curricular de História na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil.

A escolha pela delimitação desse marco temporal ocorreu em virtude de 2008 ser o ano da criação da Lei nº 11.645/2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e incluiu, no currículo oficial da rede de ensino da Educação Básica, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena; e 2023 por ser o ano em que a Lei nº 10.639/2003 completou vinte anos.

Para este estudo foram delimitadas as seguintes palavras-chave: História, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Currículo, Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008 e História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena. O levantamento dos dados, por meio de diversificadas palavras-chave, segundo Coelho, W., Régis e Silva (2021, p. 3), “é importante para abranger um maior número de pesquisas relacionadas à temática pesquisada”.

Ao serem usados os descritores anteriormente mencionados, apareceram 108 trabalhos de diferentes componentes curriculares. Diante disso, houve um refinamento, com o critério de leitura de palavras-chave e resumos, chegando-se ao quantitativo de 18 trabalhos, porém, alguns apenas voltados para entrevistas e questionários com os/as professores/as, sem uma análise do componente curricular de História, propriamente dita. Isso resultou em seis (6) trabalhos, os quais se aproximam do objeto desta dissertação, descritos no quadro a seguir:

Quadro 01- Produções científicas sobre diversidade étnico-racial e o componente curricular História na BDTD (2016-2023).

(continua)

Título	Autor	Tese/Dissertação	Ano
História e cultura afro-brasileiras no currículo de História do 6º ao 9º ano da rede oficial do estado de São Paulo.	Deize D. Ponciano	Dissertação	2011
Ensino de história e cultura afro-brasileira: uma análise do caderno do professor de História do Ensino Médio Público Paulista.	Bruna Maria Mota	Dissertação	2014
Educação das relações étnico-raciais nos cadernos didáticos “Caminhos do Saber” (2011-2012): análise da experiência da rede municipal de Santo André.	Regina M. da Silva	Dissertação	2014
O ensino de história da África: interfaces entre a legislação federal e o currículo de História do estado de São Paulo.	André S. Luigi	Dissertação	2015 B

Quadro 01- Produções científicas sobre diversidade étnico-racial e o componente curricular História na BDTD (2016-2023).

(Continuação)

Título	Autor	Tese/Dissertação	Ano
O silêncio do griot: as representações da escravidão africana nas aulas de História do Ensino Fundamental.	Henrique F. Pacini	Dissertação	2016
Educação e relações étnico-raciais no currículo da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.	Thaís Aline Barros	Dissertação	2019

Fonte: Elaboração da autora com base no levantamento de dissertações na BDTD (2016- 2023) jun-dez de 2023.

Os seis (6) trabalhos selecionados são estudos de mestrado, feitos na região Sudeste, o que se justifica por ser a região com o maior número de Programas de Educação no Brasil⁴. Quanto aos objetivos de cada estudo, a dissertação de Ponciano (2011) teve como objetivo analisar como é desenvolvida e apresentada a história e cultura afro-brasileira no currículo do 6º ao 9º ano de História do Estado de São Paulo, implementado a partir de 2008. A autora pontuou que o currículo analisado não remete à atual situação do afro-brasileiro em nossa sociedade, nem à sua importância na construção da história e cultura brasileira; além disso, não propicia um debate consistente sobre a diversidade cultural, o preconceito e o racismo.

Mota (2014) buscou verificar se a obrigatoriedade legal da Lei nº 10.639/2003, modificada pela Lei nº 11.645/2008, está sendo cumprida no caderno do professor de História do Ensino Médio Público Paulista, analisando como se materializa nesse caderno os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana. Conclui-se que tal caderno apresenta a preocupação legal em reconhecer a herança cultural e histórica africana; no entanto, a autora faz a crítica de que o caderno não mostra a efetivação dessa obrigatoriedade legal por meio dos conteúdos propostos.

Na dissertação de Silva (2014), referente aos cadernos “Formadores do Saber”, produzidos pela rede municipal de Santo André/São Paulo, o objetivo foi analisar como os

⁴ Estado da Arte sobre educação e relações étnico-raciais (2003-2014): história da educação de crianças e jovens negros. Artigo disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/97754>.

conteúdos de Arte, História do Brasil e Literatura respondiam às questões colocadas pela Lei 10.639/2003, em que nos cadernos analisados, não há conceituação de racismo; e o tema das relações étnico-raciais, na perspectiva exigida pela Lei nº 10.639/2003 e com os princípios do DCNERER, é abordado insuficientemente. Isso acontece porque, embora o material apresente um estudo sobre a África pré-colonial e faça menção ao Quilombo de Palmares, essa discussão ainda se mostra de forma tímida, fazendo com que os/as alunos/as entendam a escravidão de forma equivocada. Ademais, isso resulta em uma naturalização da escravidão e subjugação de povos, por serem considerados diferentes.

Luigi (2015) analisou o currículo de História do Estado de São Paulo para saber como era explanado nesse documento o ensino de História da África, da qual concluiu que não segue as orientações da legislação federal no que diz respeito ao Ensino de História da África, negando ao/a aluno/a o acesso à memória afro-brasileira e africana. Afirma-se, a partir disso, que o currículo é marcadamente eurocêntrico, estereotipado e preconceituoso em relação ao conteúdo de História da África.

Na dissertação de Pacini (2016), o objetivo do estudo foi analisar de que maneira a escravidão africana é representada nas aulas e nos materiais didáticos utilizados no Ensino Fundamental dos Anos Finais, em que os dados empíricos coletados em duas escolas públicas da cidade de São Paulo (uma da rede estadual e outra da rede municipal) - por meio de pesquisas etnográficas nas salas de aula, questionário e entrevistas - possibilitaram a conclusão de que a narrativa histórica sobre a escravidão, ensinada nas escolas, com viés liberal, acarreta à negatividade da identidade afro-brasileira. Por consequência, dificulta-se a ressignificação das relações étnico-raciais estratégicas, conforme proposta na Lei Federal Lei nº 10.639/2003.

A dissertação de Barros (2019) teve como objetivo analisar como a Lei nº 10.639/2003 se constituiu em currículo prescrito pelas políticas da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo, na disciplina de História no Ensino Fundamental II, nas administrações municipais de Kassab e Haddad, entre os anos de 2005 e 2016. Nessas duas administrações, há documentos orientadores referentes à Educação para as Relações Étnico-Raciais, com a tentativa de romper com um ensino eurocêntrico, apresentando caminhos possíveis para o combate ao preconceito e à discriminação racial. Contudo, a pesquisadora aponta que há a necessidade de uma formação continuada de professores referente à temática em estudo, assim como a necessidade de produção de material didático atualizado, pois essa ausência

dificulta o trabalho do/a professor/a de História em relação ao ensino da temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Em 2016, a pesquisadora Wilma de Nazaré Baía Coelho e o pesquisador Carlos Ademir Farias da Silva escreveram, na revista Educação Unisinos, o artigo “A produção intelectual docente na pós-graduação em Educação no Norte do Brasil: avanços e desafios”, com destaque nas produções de artigos, livros e capítulos de livros produzidos nessa região do país, no período de 2010-2014.

Os pesquisadores concluíram que houve um aumento no número de Programas de Educação (nível de mestrado e doutorado) ofertados nas Universidades Públicas do Norte do Brasil. Esse aumento refletiu também no número de produção de conhecimento nesta região; por consequência, no Brasil, sobretudo com publicações de artigos, livros e capítulos de livros produzidos predominantemente por docentes mulheres. Porém, nos Programas e nas produções intelectuais dos/as docentes houve pouca ênfase na formação de professores/as na temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

O quase silenciamento em relação à temática étnico-racial no conjunto das palavras-chave advindas da produção intelectual analisada sinaliza uma lacuna de duas dimensões importantes e relevantes: a formação docente e a temática das relações étnico-raciais. A atinência à legislação sobre diversidade como componente obrigatório na formação de professores, em qualquer área e nível de ensino no Brasil, demanda investimento para formar futuros professores e professoras para o enfrentamento de uma sociedade pouca inclusiva (COELHO; SILVA, 2016, p. 398).

As pesquisadoras e doutoras em Educação Andressa da Silva Gonçalves e Wilma de Nazaré Baía Coelho, no recorrente ano (2024), publicaram um artigo na Revista EDUCAmazônia, intitulado “As singularidades regionais no ensino de História nos currículos estaduais da região Norte reestruturados pela BNCC”. As autoras fizeram a identificação do lugar ocupado pela regionalidade no ensino de História nos currículos de sete estados do Norte do Brasil, quais sejam: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins.

O artigo objetiva analisar se esses documentos incorporam a história regional; como ocorre essa inserção; se há diálogo entre a história regional, a brasileira e a mundial; e como as singularidades regionais são organizadas ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Gonçalves e Coelho (2024) partem da afirmativa de que a regionalidade presente na região Norte deve estar intrinsecamente ligada à ERER, situando a regionalidade desse lugar, no que o difere de outras regiões, “que, se por um lado compartilha semelhanças com a identidade brasileira, também constitui características que a constitui como recorte único” (p. 238).

Gonçalves e Coelho (2024) apontam que há uma grande desproporcionalidade entre a história regional e a história geral e brasileira. Estas estão alinhadas à lógica da BNCC, atrelada a uma quantificação da Educação, que subordina à história do Brasil a uma história única, sem respeitar as singularidades regionais.

Assim, diante do resultado apresentado no levantamento de pesquisas de dissertações, verificamos que ainda são poucas as produções acadêmicas que têm como temática a Educação para as Relações Étnico-Raciais nos Programas de Educação, que analisam o currículo de História na Educação Básica. Nesse sentido, considera-se a pesquisa de Coelho e Silva (2016) quanto às produções intelectuais no Norte do Brasil, e de Gonçalves e Coelho (2024), quanto às singularidades do currículo de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental, nos sete currículos estaduais do Norte do Brasil - que foram reestruturados pela BNCC.

Dessas, nenhuma se relaciona a um estudo sobre o Marajó e a Educação para as Relações Étnico-Raciais, no componente curricular de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por isso, ao buscar contribuir com estudos dessa natureza, o objeto desta dissertação é a abordagem curricular que orienta a discussão da EREER no PPP e no componente curricular de História do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como *locus* uma escola de Ensino Fundamental, localizada no município de Chaves-Pará-Marajó, dentro do marco temporal de 2016 a 2023, por considerarmos as mudanças nos documentos normativos da escola nos últimos oito anos pós criação da Lei nº 10.639/2003.

A escolha pela escola *locus* do estudo se justifica por ser localizada em um município marajoara, que tem, em sua composição histórica, a presença indígena e africana. Ademais, é a maior escola do município, em estrutura e número de alunos/as matriculados/as, com predomínio de alunos/as autodeclarados/as pretos/as e pardos/as⁵; ainda, é a primeira escola de Chaves a ofertar o Ensino Fundamental regular completo.

Considerando a literatura especializada (Barca, 2005), a definição da análise dos Planos de Ensino do 5º ano do Ensino Fundamental no componente curricular de História, e não em outro, ocorre por ser considerado que é nesse ano que a criança passa a consolidar o pensamento abstrato que vem sendo construído sistematicamente e gradativamente, na escola, no percurso dos Anos Iniciais, em que o conhecimento adquirido transforma-se em

⁵ Ver censo escolar 2022

consciência histórica, em uma perspectiva crítica, por meio das problematizações históricas metodologicamente ensinadas pelo/a professor/a.

A escolha pela análise do PPP segue as considerações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004). Essas orientam as escolas brasileiras a inserirem a história e cultura africana e afro-brasileira em seus documentos normativos.

Partimos de alguns questionamentos que direcionarão o estudo: 1) Qual a relação do Movimento Negro Brasileiro e as articulações políticas que contribuíram para a elaboração e aprovação da Lei nº 10.639/2003; 2) Quais as concepções e propostas de ações destinadas à abordagem da Lei nº 10.639/2003 nos Planos de Ensino de História do 5º ano dos Anos Iniciais e no PPP da escola *locus*, dentro do marco temporal definido? 3) Como a contribuição histórica, política e cultural da África e dos africanos é representada nos Planos de Ensino de História do 5º ano dos Anos Iniciais e no PPP da escola *locus*, dentro do marco temporal definido? 4) De que maneira aparece a representação da população negra na construção da história do município de Chaves nesses documentos analisados?

Dessa maneira, com o intuito de responder aos questionamentos levantados e com a intencionalidade de contribuir com estudos científicos sobre a presença negra no Marajó, considerando os marcos legais referentes à obrigatoriedade da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Básica, este estudo tem como objetivo geral analisar como a Educação para as Relações Étnico-Raciais é abordada nos Planos de Ensino de História do 5º ano dos Anos Iniciais e no PPP de uma escola de Ensino Fundamental do município de Chaves, no marco temporal de 2016 a 2023.

Os objetivos específicos são: relacionar o Movimento Negro Brasileiro e as articulações políticas que contribuíram para a elaboração e aprovação da Lei nº 10.639/2003; investigar as concepções e propostas de ações destinadas à abordagem da Lei nº 10.639/2003, modificada pela Lei nº 11.645/2008, nos Planos de Ensino de História do 5º ano dos Anos Iniciais e no PPP da escola; indicar de que maneira a escola apresenta a contribuição histórica, política e cultural da África e dos africanos nesses documentos; e **identificar** como a escola mostra a representação da população negra na construção da história do município.

Na primeira seção será feita uma contextualização do Movimento Negro Brasileiro como ator político e das reivindicações dos/as intelectuais negros/as, que culminou na implementação da Lei nº 10.639/2003, com apresentação das categorias que fundamentam a

parte teórica desta dissertação. Também, haverá uma abordagem sobre o ensino do componente curricular de História, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como disciplina que ajuda na construção de conhecimentos históricos aos/às alunos/as, que, se articulado com a ERER, possibilita uma educação antirracista nas escolas.

Na segunda seção, serão analisados os dados empíricos da pesquisa, por meio da análise do PPP e Planos de Ensino de História do 5º ano dos Anos Iniciais da escola *lócus*, localizada na cidade de Chaves, no Marajó, no recorte temporal de 2016 a 2023, a fim de responder aos objetivos propostos no estudo.

1.2 Procedimentos metodológicos do estudo.

Para dar conta de analisar os planos de ensino de História do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o PPP da escola *lócus* do estudo, dentro do recorte temporal definido, foi usado como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, pois o estudo buscou responder a indagações a respeito de como a ERER é trabalhada nesses documentos, comparando os achados com a teoria. Essa abordagem foi necessária porque:

Responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1993, p.21).

Como apontam Bogdan e Biklen (2013), a abordagem qualitativa ajuda a entender os fenômenos educativos e seu contexto histórico, social e político, sendo o/a pesquisador/ o/a responsável principal pela coleta de dados, pois pressupõe seu contato direto com os dados do estudo, em um trabalho de campo intensivo. Assim, ocorre a busca de respostas às indagações feitas, por meio da descoberta de dados empíricos, que são influenciados pelo contexto em que estão inseridos e que, posteriormente, serão descritos e analisados pelo/a pesquisador/a, sem manipulação de dados.

Dessa forma, o estudo que se apresenta, de abordagem qualitativa, segue o tipo de pesquisa de Estudo de Caso, que, segundo Lüdke e André (2022), se configura como uma pesquisa de descoberta de documentos empíricos que serão identificados e analisados diretamente pela pesquisadora. Visa-se, com efeito, à descoberta de elementos importantes para o estudo, uma vez que uma das características do Estudo de Caso é conceber ao processo maior significância em relação aos resultados (Lüdke; André, 2022).

Dessa feita, a partir do Estudo de Caso, foi feita uma exploração dos dados coletados a partir da delimitação do recorte temporal. Em seguida, realizou-se uma análise sistemática dos documentos coletados para a elaboração do relatório final que resulta nesta dissertação, em um encontro entre teoria e empiria, em que:

o caso é tomado como uma unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto para propor uma intervenção. É considerado, também, como um marco de referências de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto releva a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma determinada situação. (CHIZZOTTI, 1991, p. 102).

Dessarte, com uma preocupação pelo processo maior do que pelo produto (Lüdke; André, 2022), como resultado deste estudo, que segue a **abordagem qualitativa**, na forma de **Estudo de Caso qualitativo**, foi usada como técnica de coleta de dados a **Análise Documental**, dentro dos objetivos propostos pela pesquisa e já anunciados anteriormente.

Tais ponderações induziram a escolha da pesquisadora por utilizar ferramentas metodológicas da Análise Documental, considerando as fontes primárias da pesquisa (Marconi; Lakatos, 2003), sendo coletados os planos de ensino de História dos Anos Iniciais e o PPP da escola, dentro do recorte temporal de 2016 a 2023, cuja triagem desses documentos permitiu à pesquisadora “julgar a qualidade dos documentos em função das necessidades da pesquisa, para codificá-los ou categorizá-los” (Laville; Dionne, 1999, p. 167). Isso ajudou na compreensão dos dados escritos nesses documentos para que, assim, fossem interpretados, e que estarão descritos na última seção desta dissertação.

Portanto, essa dissertação se apoia teoricamente no conceito de Currículo, de Ivor Goodson (2018) e Jurjo Torres-Santomé (2013); Cultura Escolar, de Jean-Claude Forquin (1993) e Consciência Histórica de Jörn Rüsen (2007); e como literatura especializada, trabalhamos sobre Educação Étnico-Racial na Educação Básica (Coelho, W. 2013; Coelho, M; Coelho, W. 2013;) Componente Curricular História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Barca, 2005; Abud, 2012), Projeto Político Pedagógico (Veiga, 2006; Vasconcelos, 2014) e Planejamento de ensino (Vasconcelos, 2014).

2 ERER E O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO DIREITO EDUCACIONAL LEGAL.

Dentro do aporte teórico e da literatura especializada, esta seção será subdividida em duas subseções. A primeira trará uma contextualização história das reivindicações do Movimento Negro Brasileiro para a criação de políticas públicas de ação afirmativa, que

resultou na criação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira; e a segunda subseção explicará sobre o quão é essencial a Educação para as Relações Étnico-Raciais no currículo do Componente Curricular de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para uma educação antirracista nas escolas.

2.1 Das teorias racistas no Brasil às reivindicações do Movimento Negro Brasileiro pela criação da Lei nº 10.639/2003: um processo histórico por uma educação escolar antirracista.

O Brasil é “um Estado democrático de direito”, segundo a Constituição Federal de 1988, e tem como fundamento a dignidade humana, ou seja, tem o dever de proteger e dar provisão aos/às cidadãos/as de direitos subjetivos e coletivos, sem exceção. Nessa garantia de direitos, pelo Estado, tem-se a educação como direito social legal, que se firma em um direito à educação dentro do ensino gratuito da Educação Básica (Brasil, 1996).

Como escreveu Jamil Cury (2008), a Educação Básica possibilita ao/a aluno/a o acesso ao direito de estudar, sendo uma conquista civil, política, social e cultural, porque garante a igualdade da educação para todos/as os/as brasileiros/as, “em um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar” (Cury, 2008, p. 294).

Por essa razão, quando se apreende que a Educação Básica é um conceito legal e pedagógico, compreende-se que ela se fundamenta em direito educacional para todos, independentemente de credo, sexualidade, cor e raça, sendo imprescindível para o desenvolvimento integral do/a aluno/a, o exercício de sua cidadania e sua preparação para o mundo do trabalho (Brasil, 1988; 1996).

Em termos legais, hoje a Educação Básica é democrática, obrigatória, gratuita e laica, como um bem público, de dever do Estado e da família (Brasil, 1996), mas nem sempre foi uma realidade consolidada para todos/as os/as brasileiros/as. Tal fato ocorre uma vez que a história do Brasil é marcada por escravidão, violência, segregação, silenciamento de culturas e negação de direitos de estudos para pessoas negras em idade escolar (Fausto, 2013).

Segundo Fausto (2013), a negação de direitos aos/as negros/as era somada à participação da igreja católica, que dizia que o cenário brasileiro, marcado por violência e escravidão, era a vontade de Deus e vocação da população negra semelhante ao sacrifício de Jesus na cruz, da qual essas pessoas escravizadas deveriam agradecer a Deus por terem saído

de suas terras como pagãs e terem a oportunidade de se converterem à religião católica para terem suas “almas salvas” e serem instruídos/as pela fé. Nisso, incluía-se, ao/a negro/a, a obrigação de obediência ao Estado absolutista e uma ideologia a serviço do branco opressor, defendido pelos protestantes (Nascimento, 2016).

Em 1888, votado pela elite brasileira, foi sancionada a Lei Áurea - Lei nº 3353 -, que teoricamente trouxe a abolição da escravidão. Todavia, foi uma forma de evitar a reforma agrária e os conflitos organizados pela população negra escravizada, que, para o sociólogo Florestan Fernandes (2021), se configurou como uma desobrigação dos seus antigos donos, deixando-a livre e responsável por si mesma, o que significava estar abandonada à própria sorte, com escassa oportunidade de emprego. Como consequência, houve uma enorme desigualdade social.

Os/as negros/as libertos/as viviam em um sistema de classes que priorizava o branco como cidadão; por isso, eram tratados com inferioridade perante a sociedade brasileira, por serem considerados/as, muitas vezes, como criminosos/as e vadios/as (Fausto, 2013; Fernandes, 2021), da qual saíram do regime de escravidão para uma falsa liberdade, que lhes impunha, como meio de sobrevivência, apenas a força de seus próprios trabalhos vendidos. Desse modo mascarava-se, assim, a situação econômica desigual dos grupos sociais, desigualdade esta que ainda se reflete na realidade atual da sociedade brasileira, com grande quantitativo de pessoas pretas e pardas desempregadas⁶. Essas, por viverem em situações precárias, dependem financeiramente de programas federais de transferência de renda.⁷

A abolição da escravidão também causou segregação social, numa pressão cultural mantida pela hegemonia branca, “para que o negro negasse a si mesmo, no seu corpo e na sua mente, como uma espécie de condição para se integrar (ser aceito e ter mobilidade social) na nova ordem social” (Carone; Bento, 2000, p. 14). Há, como exemplo, o resultado da Amostragem de Domicílio, de 1976⁸, que brasileiros/as não brancos/as se consideravam com variadas cores, mas não como negros/as (Coelho, 2013), trazendo para a conjuntura brasileira, da época, uma *produção e reprodução* (Bourdieu; Passeron, 2008) de discriminação racial

⁶ Segundo os dados do IBGE, em 2021 a taxa de informais entre a população branca era de 32%; entre os pretos, de 43%; e entre os pardos, de 47%.

⁷ Para o entendimento do funcionamento dos programas federais de transferência de renda, ver: Marinho, Emerson.; Linhares, Fabrício.; Campelo, Guaracyane. Os programas de transferência de renda do governo impactam a pobreza no Brasil? Rio de Janeiro, v.65 n.3/ p. 267 - 288, Jul./ Set 2021; Lavinias, L. & Varsano, R. (1997). Programas de garantia de renda mínima e ação coordenada de combate à pobreza. Brasília: IPEA (Texto para Discussão, 534).

⁸ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. PNAD 1976. Rio de Janeiro: IBGE, 1977, p. 63.

contra pessoas negras no período pós-colonial e, que agora, reverbera nos descendentes negros do século XXI.

Segundo aponta Schwarcz (2013), foi no século XIX que intelectuais brasileiros, ao tentarem impor a superioridade social, passaram a difundir a teoria do determinismo racial para justificar que as pessoas negras, biológica, intelectual e moralmente, eram inferiores às brancas, por serem violentas e não civilizadas. Isso dificultaria que o Brasil se desenvolvesse no sentido econômico, social e cultural, o que também não era bem-visto para um país que se encaminhava para uma urbanização e civilização ao molde europeu. Ademais, essa discriminação racial, esteve presente em textos de estrangeiros, que, entre o século XIX e XX, estiveram no Brasil e escreveram que a “população se constituía em uma mistura de raças feias e indefinidas” (Schwarcz, 1993, p. 10), como uma herança da “miscigenação racial promíscua” (Schwarcz, 1993, p.10), já que a população era majoritariamente negra e não alfabetizada.

Essa lente preconceituosa que estrangeiros tinham do Brasil era um problema para seu desenvolvimento socioeconômico e cultural, como assevera a autora; por isso, como solução, intelectuais e cientistas - racistas brasileiros- almejavam criar uma nação branca, o que significava embranquecer a população brasileira, culminando na extinção paralela da raça negra. Resultaria, então, na completa negação da participação histórica e cultural de indígenas e negros/as na construção da história nacional, finaliza Schwarcz (1993).

A esse respeito, João Batista Lacerda, que em 1911, era diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, escreveu a tese “Sobre os mestiços no Brasil”, apresentada no I Congresso Internacional das Raças, na qual afirmou: “É lógico supor que, no espaço de um novo século, os mestiços desaparecerão do Brasil, fato que coincidirá com a extinção paralela da raça entre nós” (Lacerda, 1911, p.7).

Para Schwarcz (2013), a fala de João Batista estava fundamentada na teoria de branqueamento brasileiro, que tentava branquear a população por meio da imigração de pessoas brancas que chegavam no país para trabalhar (na grande maioria, os europeus) e pelos casamentos inter-raciais, com o objetivo de “melhorar a raça”, com o nascimento de pessoas menos escuras. Dessa forma, tal teoria vinha com objetivo de, a longo prazo, extinguir a presença da população de cor de pele preta, como tentativa de “salvar” a nação, já que a raça branca era a raça dita superior, evoluída, civilizada e bonita, e, a raça negra, considerada feia, primitiva, inferior e incapaz de evoluir.

Essa teoria racista de superioridade branca contribuiu para uma reprodução política, econômica e social desigual brasileira, sobretudo na educação, que, no século XX, se refletia em mais da metade da população negra, pobre e analfabeta (Fausto, 2013). Esta, posteriormente, foi alfabetizada apenas para a garantia da sobrevivência pela educação instrumental voltada para o mercado de trabalho, que em pleno século XXI continua a se reproduzir em um racismo à brasileira⁹.

No entanto, contrário às teorias racistas supramencionadas, Freyre (2006) modificou a conceituação de miscigenação no Brasil ao escrever *Casa Grande e Senzala*, que foi publicado, pela primeira, vez em 1933, descrevendo a escravidão no Brasil:

Desde logo salientamos a doçura nas relações de senhores com escravos domésticos, talvez maior no Brasil do que em qualquer outra parte da América. A casa-grande fazia subir da senzala para o serviço mais íntimo e delicado dos senhores uma série de indivíduos - amas de criar, mucamas, irmãos de criação dos meninos brancos. Indivíduos cujo lugar na família ficava sendo não o de escravos, mas o de pessoas de casa. Espécie de parentes pobres nas famílias europeias. À mesa patriarcal das casas-grandes sentavam-se como se fossem da família numerosos mulatinhos. Crias. Malungos. Moleques de estimação. Alguns saíam de carro com os senhores, acompanhando-os aos passeios como se fossem filhos. Quanto às mães-pretas, referem às tradições o lugar verdadeiramente de honra que ficavam ocupando no seio das famílias patriarcais. Alforriadas, arredondavam-se quase sempre em pretalhonas enormes. Negras a quem se faziam todas as vontades: os meninos tomavam-lhe a bênção; os escravos tratavam-nas de senhoras; os boleiros andavam com elas de carro. E dia de festa, quem as visse anchas e enganjentas entre os brancos de casa, havia de supô-las senhoras bem-nascidas; nunca ex-escravas vindas da senzala (FREYRE, 2006, p.79).

Essa ideologia permaneceu hegemonicamente pregada no país no período da Ditadura Militar. Conforme escreveram alguns autores (Habensalg; Silva, 1990; Coelho, 2013), uma das consequências desse mito foi representada pelo censo demográfico de 1970, que suprimiu a categoria raça como uma maneira de reforçar a falsa democracia racial no país. Todavia, segundo Guimarães (2001), essa falsa democracia racial vem sendo negada pelos movimentos sociais negros, que ao longo dos anos têm denunciado, no país, o racismo, o preconceito e a discriminação por cor, com publicação de livros e artigos de autores/as (Almeida, 2019; Munanga, 2019; Gomes, 2019; Coelho, M; Coelho, W. 2008; Guimarães, 2002) que continuam fomentando estudos relacionados à Educação para as Relações Étnico-Raciais e às ações políticas dos Movimentos Negros, no Brasil.

⁹ TELLES, Edward Eric. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/Fundação Ford, 2003. 347 p.

Um exemplo dessa negação da democracia racial está no livro “A integração do negro na sociedade de classe”, publicado pela primeira vez em 1965, e escrito por Florestan Fernandes. O autor denuncia que a democracia racial, defendida por Gilberto Freyre, era um mito, uma maneira velada de perpetuar a discriminação racial, marcando cada vez mais a hegemonia do homem branco cristão, sem que se causasse conflitos de uma raça com a outra, como maneira de manter o *status quo* dos brancos considerados civilizados (Fernandes, 2021). Fernandes (2021) denunciou que a desigualdade, por muito tempo, silenciou a cidadania do cidadão negro, pois legalmente seu direito de ser um “sujeito histórico, cultural e social” foi negado (Gomes, 2002, p.42).

Com efeito, a educação ofertada concentrava-se em uma educação do fazer, separada da educação do pensar, renegando aos pobres (que, na sua maioria, eram pessoas negras) o direito a uma educação que não estivesse inteiramente vinculada ao mercado de trabalho (Fernandes, 1981).

Ademais, essa educação era conteudista, de predominância europeizada, que depauperava a presença negra ao período colonial, cuja representação era de submissão, escravidão e de não identidade social, simplificando a história de lutas, resistências e vitórias políticas brasileiras a uma história isolada por um grupo étnico também isolado, o branco (Nascimento, 2016; Santos; Coelho, 2013). Tal concepção conteudista e de exclusão de culturas pode ser entendida na conceituação de currículo, de Goodson (2007), ao afirmar que na história do currículo escolar, em sentido global, currículo e poder por muito tempo estiveram entrelaçados, reproduzindo relações de poder existentes na sociedade, em que:

O currículo prescritivo e o interesse dos grupos dominantes estão imbricados em uma parceria histórica poderosa que estrutura essencialmente o currículo e subverte qualquer tentativa de inovações ou reformas. As prescrições fornecem “regras do jogo” bem claras para a escolarização, e os financiamentos e recursos estão atrelados a essas regras. A pesquisa em currículo, com poucas e honrosas exceções, também tende a seguir as “regras desse jogo”, aceitando o currículo prescritivo como seu ponto de partida, mesmo quando, em casos isolados, defendem a resistência ou a transformação. (GOODSON, 2007, p. 247)

Contudo, no Brasil, com o passar do tempo e com a resistência negra na luta por direitos sociais, houve mudanças políticas educacionais a partir do século XX, que podem ser encontradas no portal oficial do Ministério da Educação (MEC); Tais mudanças políticas ajudam a compreender a trajetória de lutas políticas do Movimento Negro Brasileiro para a

criação de políticas públicas de ações afirmativas¹⁰, da qual faremos uma breve contextualização histórica.

A Constituição Federal (CF) de 1934 foi a primeira a destinar um capítulo à educação, estabelecendo o ensino primário gratuito e obrigatório, durando apenas três anos, substituído pela CF de 1937, com leis de inspiração fascista, constituída pelo Estado Novo, que destituiu a Câmara dos Deputados e o Senado, com a centralização do poder nas mãos do presidente Getúlio Vargas. Nesse mesmo período, o ensino de História passou a ter como meta, para as crianças, a formação para a nacionalidade, apesar de dificultar o acesso à escola para alguns brasileiros, dizendo que, embora o ensino primário continuasse obrigatório e gratuito:

A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (BRASIL, 1937, p. 13).

Após a deposição de Getúlio Vargas, em 1945, outra eleição aconteceu, com nova elaboração de uma CF criada em 1946, com a previsão da educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Asseverou-se, então, a existência dos Sistemas Estaduais de Ensino, estabelecendo em seu artigo 168 o Ensino Primário gratuito para todos/as os/as brasileiros/as, e um ensino posterior ao Primário somente gratuito às pessoas que provassem falta ou insuficiência de recursos.

No entanto, a educação escolar pública e gratuita em todas as séries foi reivindicada por intelectuais brasileiros/as como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Darcy Ribeiro, Cecília Meireles e Florestan Fernandes. Esses compreendiam o direito de educação que o povo tinha de “[...] obtê-la e do dever do Estado democrático de intervir nesse processo para extinguir um dos mais odiosos privilégios – o privilégio de ser instruído numa sociedade letrada.” (Fernandes, 1966, p. 360). Ademais, os/as referidos/as intelectuais brasileiros/as organizaram a Campanha Nacional de Defesa da Escola Pública, com ordenação de eventos e publicações de artigos de 1958 a 1960 (Fernandes, 1966), visto que eram contrários/as às ideias de continuação de uma educação somente privada, defendida pela Igreja Católica.

Tais artigos e eventos organizados na Campanha Nacional de Defesa da Escola Pública e a apresentação de uma possível criação de uma base de educação nacional, já

¹⁰ Segundo Nascimento (2006, p. 19), ações afirmativas são: dinâmicas, práticas, meios e instrumentos que têm como meta o reconhecimento sociocultural, a promoção à igualdade (oportunidade de tratamento e de condições objetivas de participação na sociedade) e, portanto, a universalização (concreta) de direitos civis, políticos e sociais em uma dada sociedade [...]. In: Nascimento, Alexandre. **Ação Afirmativa da luta do movimento negro às políticas concretas**. Rio de Janeiro: CEAP, 2006. p.19.

anunciada nas CF anteriores à Constituição de 1988, foram necessários para que, em 1961, fosse criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que foi a Lei nº 4024. Esta passou a ofertar a educação nacional como um direito público de todos/as os/as brasileiros/as, em três graus: Ensino Primário, o grau Médio e o grau Superior, podendo acontecer no lar ou na escola, ainda que previsse a cooperação com instituições privadas (Teixeira, 1956).

Em relação ao direito à educação como um direito público nos três graus de ensino, concordamos com Anísio Teixeira quando afirmou que a LDBEN de 1961 foi “uma meia vitória, mas uma vitória” (Cunha; Góes, 1996, p. 14), isso porque, com o avanço gradual da educação, passou-se a garantir a matrícula nas escolas para alunos(as) de camadas mais pobres, nas três etapas de ensino. Contudo, essa LDBEN de 1961 ainda não garantia efetivamente uma educação com equidade que atendesse à necessidade de maior reconhecimento e garantia dos direitos de populações historicamente excluídas. Nesse sentido, o currículo escolar era fortemente marcado por disciplinas eurocêntricas, sem uma obrigatoriedade da inclusão do ensino de História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena (Fernandes, 1966).

Em 1967, uma nova CF foi estabelecida, representando mais um retrocesso à educação nacional, com o início do golpe civil-militar em 1964, com o interesse do governo em substituir gradualmente o ensino público por bolsas de estudos em instituições privadas (Freitas, 2010). Ainda, a CF de 1969 alterou toda a CF anterior e incorporou os chamados Atos Constitucionais, que em seu artigo 176 afirmava que a oferta de ensino “é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudos” (Brasil, 1969, n.p.).

Assim, entre 1960 e 1971, os “benfeitores” da nação passaram a ser os presidentes, que defendiam o nacionalismo, cuja “função de incutir a identidade nacional permaneceu nas entrelinhas da legislação que prescrevia o ensino de História como obrigatório para a infância brasileira” (Freitas, 2010, p.10). Em 1971, foi criada uma LDBEN, que foi a Lei nº 5692, a qual incluía a educação moral e cívica, além de fazer uma progressiva substituição do ensino do segundo grau gratuito por um sistema de bolsas com restituição.

Foi somente com o fim da Ditadura Militar e com a criação da CF de 1988, ainda vigente como a atual Carta Magna, e com a promulgação da atual LDBEN, em 1996, que a educação nacional voltou a ser garantida como um direito social, público e subjetivo a todos

os brasileiros e brasileiras. Além disso, a educação passou a ser oferecida gratuitamente em toda a Educação Básica, que compreende as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, como direito do cidadão e dever do Estado e da família. Considera-se, ainda, a diversidade étnico-racial e o direito de os povos indígenas estabelecerem formas de organização escolar.

Todavia, essas mudanças políticas educacionais entre 1824 e 1996, conforme aponta Araújo (2011, p. 11), foram inclusões de direitos assinalados por uma concepção de que “o mínimo era bastante”, pois por muito tempo a educação para as classes mais pobres era atrelada à ascensão da economia do Brasil (Fernandes, 2021), sem considerar suas histórias e culturas. Estabelece-se, com isso, o que Goodson (1997) afirma sobre o currículo das disciplinas ser um currículo prescrito que fomenta o poder dos grupos sociais dominantes, e que, por consequência, exclui as minorias.

Essa exclusão das minorias se materializava no currículo de História nas diferentes séries, que inicialmente foi criado para que fosse ensinado sobre moral e patriotismo. Com o decorrer dos anos, foi marcado por memorização dos conteúdos e silenciamento de identidade étnica dos/as alunos/as, o que contradizia o significado de a escola ser um espaço protetivo de direitos para crianças e adolescentes (Brasil, 1990), como uma justiça formal; que se deve, ademais, se materializar em uma *justiça social*, sendo um atributo da *justiça com equidade* (Rawls, 2003), que garanta acesso, permanência e participação dos/as alunos/as.

Por essa razão, é *sine qua non* relatar que a negação de direitos educacionais público, gratuito e com equidade para todos/as os/as brasileiros/as não foi aceita sem reivindicações de movimentos sociais; entre esses, o Movimento Negro Brasileiro. É crucial enfatizar que esse movimento há alguns anos organiza grupos e instituições sociais raciais em várias partes do país, que lutam contra o racismo e o tradicionalismo curricular que exclui as minorias. Entre estes grupos e instituições, está a Imprensa Negra, a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro, o Movimento Negro Unificado (MNU), Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) e os:

Artistas, intelectuais, operários e operárias, educadoras e educadores, dentre outros, ou seja, cidadãs e cidadãos que possuem uma consciência racial afirmativa e lutam contra o racismo e pela democracia, mas não atuam necessariamente em uma entidade ou organização específica [...] o Movimento Negro é um ator político que constrói, sistematiza, articula saberes produzidos pela população negra ao longo da história social, política, cultural e educacional brasileira, assim como produz saberes emancipatórios educando e reeducando a sociedade e suas instituições. (GOMES, 2019, p. 26).

O Movimento Negro Brasileiro se organiza com interação política, pedagógica e acadêmica em favor da educação nacional igual e com equidade para todos os grupos étnico-raciais brasileiros e como uma luta política de combate ao racismo no Brasil, principalmente nos currículos escolares, e como afirmação de identidade, valores e cultura negra, por meio de artigos e livros publicados por intelectuais negros (Gomes, 2019). Destacamos, nesta pesquisa, obras de autoras negras como Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Wilma de Nazaré Baía Coelho¹¹, que incansavelmente defendem uma educação antirracista nas escolas. Isso é uma representação social muito importante, haja vista que as pessoas negras, até pouco tempo, não podiam estudar, e as mulheres não tinham o direito de votar, somente por serem mulheres¹².

O Movimento Negro Brasileiro também se difunde em organização de eventos e propostas de leis criadas por políticos negros e defensores da política de ação afirmativa, como uma possibilidade de mostrar à sociedade civil e às organizações políticas que há potencialidade no negro em tornar-se negro¹³, para além de uma visão única de sua cor. É necessário, ainda, que se tenha seus direitos garantidos, como o direito à educação de qualidade, entendendo a importância de a pessoa negra ter sua identidade histórico-existencial como pessoa negra (Souza, 2021). Nesse sentido, luta-se por seus direitos sociais, ascensão social e autoestima, em uma sociedade marcada pelo patriarcado e hegemonia branca nas relações interraciais e nas políticas públicas.

Foi por intermédio do Movimento Negro Brasileiro que, nos anos 70 e 80, do século XX, as reivindicações e as discussões a respeito do direito histórico-cultural, na maioria das vezes, eram organizadas por intelectuais afro-brasileiros que discutiam a construção de uma democracia plurirracial, se opondo à miscigenação pregada como uma democracia racial, e denunciando o racismo nas estruturas sociais do país. Havia, dessa forma, uma luta pela igualdade econômica, social e cultural nas políticas públicas (Munanga, 2019), que foram essenciais na luta e efetivação da construção de um campo de direito no âmbito da esfera pública, que, posteriormente, foi concretizado em leis de ações afirmativas.

¹¹ Entre algumas das obras escritas pelas três autoras mencionadas, destacam-se os livros: Movimento Negro Educador, de Nilma Lino Gomes; Entre Brasil e África: Construindo Conhecimento e Militância, de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores-Pará, 1970-1989, de Wilma de Nazaré Baía Coelho

¹² Ver: Limongi, F.; Oliveira, J.S.; Schimit, S.T. Sufrágio universal, mas... só para homens. O voto feminino no Brasil. *Rev. Sociol. Polit.*, v. 27, n. 70, ed. 003, 2019.

¹³ Tornar-se negro é um termo usado pela psiquiatra e psicanalista Neusa Santos Souza em seu livro Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social, publicado pela primeira vez no ano de 1983.

Abdias Nascimento, homem negro, que além de ator, foi senador, professor universitário e ativista dos direitos civis e humanos das populações negras brasileiras; foi um dos precursores das discussões sobre racismo e direito da população negra na sociedade brasileira, quando escreveu o livro “O genocídio do negro brasileiro”, publicado pela primeira vez em 1978. No livro referido, Abdias Nascimento denunciou que nos anos 70 o currículo escolar favorecia o silenciamento sobre a História e Cultura Africana e a história do negro Afro-brasileiro, pois não havia reflexão sobre a verdadeira história do Brasil.

Como parlamentar, Nascimento apresentou proposições que definiam os crimes de práticas de racismo e discriminação¹⁴ e o regime de cotas raciais¹⁵ nas universidades. Suas proposições, de início, não viraram leis, mas contribuíram para que, anos mais tarde, outros políticos, como Paulo Paim, Luiz Alberto e Benedita da Silva, fossem influenciados por ele e pelo Movimento Negro Brasileiro. A partir disso, escreveram propostas de leis que foram aprovadas, em âmbito federal, referentes às políticas públicas de ações afirmativas no âmbito do poder legislativo brasileiro.

É diante das lutas sociais e políticas de pensadores/as e ativistas negros/as que Gomes (2019) define o Movimento Negro Brasileiro como um movimento educador, pois suas reflexões e denúncias constroem pedagogias que interferem nos processos educativos e nas políticas públicas contra o racismo. A autora também assegura que o Movimento Negro Brasileiro é um movimento social que divulga a valorização da cultura africana e a história dos povos negros, porque traz a esperança de mudanças concretas nos processos educativos e nas políticas públicas. Isso acontece por meio de publicações de artigos, teses e dissertações em diferentes universidades brasileiras, assim como divulgação de livros e “encontros regionais, estaduais e nacionais de movimento negro, que denunciam os problemas sociais, com enfoque nos problemas educacionais e de racismo na escola” (Gonçalves; Silva, 2000, p. 134).

Uma grande conquista advinda das reivindicações do Movimento Negro Brasileiro é a atual CF, que, além de garantir o direito à vida, à saúde e à educação igual para todos, considera o racismo como crime inafiançável e imprescritível (Brasil, 1988). Há, ainda, a atual LDBEN, que firma: a Educação Básica é um direito público subjetivo, na garantia de

¹⁴ Ver NASCIMENTO, Abdias. Projeto de lei que define crimes de práticas de racismo e discriminação (nº 52, 1997). In: Thoth, Escriba dos Deuses: Pensamento dos Povos Africanos e Afrodescendentes, Brasília: Senado Federal – Gabinete do Senador Abdias Nascimento, n. 1, p. 64-66, 1997.

¹⁵ Projeto de cotas raciais, PL 1332/1983;

padrões mínimos de qualidade de ensino, na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola para todos/as os/as brasileiros/as (Brasil, 1996).

Posteriormente, com a criação dessas referidas leis, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que auxiliam o/ a professor/a em sua prática pedagógica. Porém, tal conjunto de diretrizes fez referência a uma educação plural nas escolas, mas sem abordagem mais específica sobre a história do continente africano, a contribuição da cultura africana no Brasil e a diversidade cultural que se constituiu em um processo de conflitos, negociações e submissões na história nacional (Oliva, 2009), que forma hoje o que Hall (1997) aponta como *hibridismo cultural*.

Por esse motivo, o Movimento Negro Brasileiro, não conformado com apenas um ensino sobre a pluralidade cultural nos currículos escolares, continuou denunciando o preconceito no sistema educacional, que inspirou a criação e aprovação da Lei nº 10.639/2003, que, segundo Coelho, (2013, p. 12) é resultado:

De uma demanda da sociedade civil organizada e preocupada com a construção de uma sociedade mais justa, assim como da demanda daqueles que não temem o desnudamento de conflitos latentes, encobertos por subterfúgios, como a ideia de somos uma *democracia "racial"*. Ela é fruto dos resistes dos movimentos sociais negros organizados que reivindicam uma educação menos eurocêntrica, a qual contemple os componentes africanos que constituíram o passado brasileiro e que participam ativamente da construção de seu presente.

A Lei nº 10.639/2003, como uma medida de ação afirmativa, alterou a LDBEN, nº 9.394/96. Tal lei passou a vigorar acrescida dos artigos 26-A, 79-A e 79-B, que estabelece:

Art. 26 - A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo 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. § 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. § 3º (VETADO) Art. 79-A. (VETADO) Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 1996, p.21-49).

A lei supramencionada propicia às escolas de Educação Básica a transformarem os currículos prescritivos em aprendizagem cognitiva (Goodson, 2013) atrelada a uma discussão do combate ao racismo e ao mito da democracia racial. Isso ocorre visto que a lei “supera a visão de que a cultura negra é sub-aproveitável” (Santos; Coelho, 2013, p.125), no sentido de que dignifica o estudo sobre a participação efetiva do grupo étnico-racial negro na história

política, social e cultural do Brasil, que antes era silenciada ou tratada com indiferença nos currículos oficiais.

A Lei nº 10.639/2003 abriu caminhos para a criação de outras políticas de ações afirmativas como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) e a Lei nº 11.645/2008, que inclui a temática do Ensino de História e Cultura Indígena nos currículos escolares. Essas políticas públicas têm a finalidade da institucionalização da EREER como um desafio e perspectiva de combater a reprodução de um currículo escolar preconceituoso e discriminatório. Dessa maneira, diante da trajetória histórica para a criação da Lei nº 10.639/2003, por meio de iniciativas do Movimento Negro Brasileiro, e pela importância de sua efetivação nas escolas de Educação Básica, compreende-se que a lei supramencionada é um avanço na política educacional, pois sua obrigatoriedade abre caminho para a discussão na escola sobre racismo estrutural (Almeida, 2019) e valorização e reconhecimento da cultura afro-brasileira (Brasil, 2004).

A Lei nº 10.639/2003, modificada pela Lei nº 11.645/2008, acrescenta para o currículo escolar a importância do estudo sobre a África e os africanos na formação da cultura nacional brasileira, em que a *reconfiguração desse currículo* (Goodson, 2013) retira a supremacia da Europa, pois possibilita com que as escolas garantam o direito dos/as alunos/as negros/as em terem a oportunidade de se sentirem cidadãos de direitos como de fato são; e aos/as alunos/as brancos/as e não brancos/as, o entendimento de que o Brasil não se constituiu apenas pela história da invasão dos portugueses. Isso ajuda com que os/as alunos/as, independentemente de cor ou raça, se respeitem, aceitem e se valorizem como seres humanos de direitos (Brasil, 1986).

No entanto, a criação dessas referidas leis não significa que a luta por direitos educacionais já acabou, pois, projetos de lei da Escola sem partido, em tramitação em Câmaras de Vereadores, Assembleias Legislativas e Congresso Nacional, por exemplo, são pensados para trazer um retrocesso e uma imposição do modelo de educação sobre o outro, em uma lógica colonialista (Sabino; Calbino; Lima, 2022). Se consolidadas essas leis, isso poderá invisibilizar a participação do movimento negro ou da participação do negro como sujeito histórico nos instrumentos utilizados para o ensino na escola, o que justifica porque o Movimento Negro “continua a reivindicar educação escolar para todos” (Gonçalves & Silva, 2000, p.157).

Por isso, é necessário a atenção à ressalva dos pesquisadores Coelho, M; Coelho, W. (2013), quanto à necessidade de o estudo da Educação para as Relações Étnico-Raciais acontecer desde a formação inicial do/da professor/a, para que esse/a, ao chegar nas escolas para lecionar, possa, com conhecimento maturado, colocar em prática a Lei nº 10.639/2003, desenvolvendo práticas educativas de combate a uma educação racista, sem deixar de mencionar as lutas contínuas do Movimento Negro Brasileiro pela permanência de uma educação como direito aos/às alunos/as negros/as.

Nesse contexto, a pesquisadora Coelho (2013) propõe que seja necessário que as instituições de ensino superior incluam não só uma disciplina, mas um currículo que contemplem a Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008 e as demais participações dos movimentos negros na formulação de políticas públicas educacionais, uma vez que esses/as professores/as licenciados/as que irão para as escolas formar alunos/as na Educação Básica, cujo racismo ainda está presente.

Por isso, o/a professor/a, ao ensinar sobre seus conhecimentos em relação à EREER, precisa ser consciente de que seu/sua aluno/a deve desenvolver uma musculatura intelectual sobre as estruturas sociais desiguais no Brasil, que são formadas nas relações sociais que foram marcadas por escravidão e racismo, em um processo de “colonização econômica, político-social e cultural” (Frigotto *et al.*, 2005, p. 8). Com esse amadurecimento intelectual, no desenvolvimento de sua consciência histórica, o/a aluno/a poderá adquirir conhecimento que contribuirá na construção de sua própria identidade cultural, com a compreensão de seu pertencimento étnico-racial.

Para Coelho (2013), além da formação inicial, o/a professor/a precisa fazer uma formação continuada que aprofunde seu conhecimento teórico-prático, para o fortalecimento de seu papel ético-político na luta pela educação antirracista, em uma mudança social factual, pois não se pode ensinar aquilo que não se sabe. Coelho (2013) ainda sugere que as redes de ensino municipais e estaduais, de vínculo dos/as professores/as, ofereçam essas formações continuadas e contínuas, como um compromisso de tais redes por uma educação de qualidade e equidade para os/as alunos/as.

Essas formações continuadas e oferecidas continuamente sobre a temática da ERER ajudarão com que os/as docentes conheçam as políticas de ações afirmativas e as materializem na prática educativa. Lembrando que esse deve ser um compromisso social de toda a escola e do poder público federal, estadual e municipal, para que se evite um currículo racista (Coelho, M; Coelho, W; 2018; 2021), sendo o/a professor/a, antes de tudo, não racista e antirracista, lutando por uma educação mais justa e igualitária para os/as discentes.

2.2 A Educação para as Relações Étnico-Raciais e o componente curricular de História nos Anos Iniciais: uma possibilidade de educação antirracista fundamentada na Lei nº10.639/2003.

O currículo das escolas brasileiras, em uma conjuntura hegemônica de colonialismo intelectual realizado pelos portugueses, por muitos anos, foi marcado por uma cultura externa à dos demais grupos étnico-raciais que compõem a conjuntura social, econômica e política do país. No entanto, com o passar do tempo, diante das reivindicações do Movimento Negro Brasileiro, mudanças curriculares que garantam direitos educacionais a alunos/as negros/as foram implementadas, e, nesses direitos, o ensino do componente curricular de História vem tomando outra direção, mais plural e democrática, devido à criação da Lei nº 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica.

Todavia, como expõe Gomes (2004), uma lei educativa só se faz efetiva na prática escolar; por isso o currículo do componente curricular de História, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com as prerrogativas da lei supracitada, para se consolidar nas escolas, também depende dos recursos ideológicos dos professores/as (Goodson, 2018), uma vez que é imprescindível que esses/as profissionais não adotem concepções vagas ou generalistas sobre a temática ensinada. Sendo assim, é preciso que sejam produtivos/as e críticos/as, cuja perspectiva do ensino é a promoção de uma educação com equidade para os/as alunos/as, com respeito às histórias e às culturas de cada um/a. Assume-se, então, uma posição antirracista, com conhecimento científico sobre a temática da diversidade étnico-racial, colocando em sua práxis um currículo prescritivo colocado em ação (Goodson, 2018), uma vez que:

um primeiro passo a ser dado pelas educadoras e pelos educadores que aceitam o desafio de pensar os vínculos entre educação e identidade negra seja reconhecer que qualquer intervenção pedagógica a ser feita não pode desconsiderar que, no Brasil, vivemos sobre o mito da democracia racial e padecemos de um racismo ambíguo. A

partir daí, é preciso compreender que uma das características de qualquer racismo é sustentar a dominação de determinado grupo étnico-racial em detrimento da expressão da identidade de outros. É no cerne dessa problemática que estamos inseridos, o que significa estarmos em uma zona de tensão (GOMES, 2004, p. 6).

Dessa forma, na prática educativa, a escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e seu professorado precisam reconhecer que há no Brasil o mito da democracia racial, dentro de currículo prescrito que ainda mantém estruturas sociais de grupos dominantes estabelecidos nas relações de poder (Goodson, 2018). Assim, ao ensinar, em História, sobre a constituição do Brasil como Estado político, não se pode negar ao/à aluno/a o direito de saber que ainda há racismo no país e que isso resulta de uma segregação racial que, em tempos passados, escravizou e silenciou povos, além de suas culturas. Esse ensino deve considerar o passado do Brasil não como uma mera condição prescritiva, mas como possibilidade de compreensão do presente (Rüsen, 2007), de modo que a criança desenvolva uma visão crítica da realidade social.

Neste ensinamento há, ademais, a possibilidade do/a aluno/a compreender a tríade histórica e política do país, que inclui as culturas indígena, africana e europeia. Nesse contexto, dependendo da maneira de como o conteúdo será ensinado, pode-se produzir e reproduzir preconceitos ou ajudar na afirmação de identidades dos/as alunos/as e no respeito, reparação e valorização histórico-cultural de todos os agentes produtores de cultura nacional, no desenvolvimento da consciência histórica do alunado.

Sobre consciência histórica, tomam-se como base as proposições da autora Barca (2005), de que o ensino do Componente Curricular de História, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, proporciona à criança a experiência com “procedimentos metodológicos que permitam selecionar e interpretar fontes, tirar conclusões e avaliá-las por comparação” (Barca, 2005, p. 15-16). Isso significa uma progressão de conhecimentos tanto no levantamento de hipóteses como na reflexão do que está sendo ensinado e no confronto das fontes levantadas para ver sua veracidade.

A autora supracitada entende que a experiência com procedimentos metodológicos possibilita o uso de materiais didáticos diversificados como desenhos, pinturas, livros didáticos, livros de histórias infantis e histórias orais e escritas, de maneira que o/a aluno/a possa pensar, refletir e questionar o que está sendo ensinado. Assim, o/a estudante construirá uma progressão da construção do conhecimento histórico, que sistematiza um conhecimento adquirido no senso comum, que já tinha antes de entrar na escola (Barca, 2005; Barton, 2001; Lee, 2001). Esse conhecimento prévio, de forma muitas vezes “fragmentada e

desorganizada”, posteriormente, com o auxílio do/a professor/, transformar-se-á em um conhecimento mais elaborado (Barca, 2005, p 15).

É nessa progressão de conhecimento que a metodologia trabalhada possibilitará o ensino do presente e passado sem deturpações, em um aprendizado processual e gradativo, sem que se configure em uma concepção mecanista do ensino. Logo, o/a aluno/a entenderá o passado por meio de “vestígios que dele encontra no presente” (Schmidt, 2011, p. 83), em que hipóteses serão criadas para que não se confundam com verdades absolutas, porém como estratégias de investigação de verdades apresentadas (Barca, 2005).

Com esse entendimento, o/a aluno/a compreenderá o passado por meio dos vestígios que dele encontra no presente, entendendo uma nova concepção da *cultura da aprendizagem* (Pozo, 2002), agora não mais marcada pela memorização, pelo saber de cor e pela repetição de informações, e, sim, como uma construção de saber. Assim, o pensamento se torna produtivo para a aquisição de novo conhecimento, comparando se “o que está sendo ensinado condiz com a verdade” (Pozo, 2002, p.12).

Dessa maneira, o ensino do componente curricular de História, nos Anos Iniciais, não pode ser uma repetição de saberes produzido pelos/as professores/as e depositados nos/as alunos/as como uma *educação bancária*, já criticada por Paulo Freire (2020). Nesse sentido, a antiga concepção de que o/a estudante é uma *tábula rasa* ou que não consegue aprender por conta da idade não deve se metamorfosear em novas concepções materializadas em um currículo que não respeita os conhecimentos que os/as discentes já têm fora do ambiente escolar. É necessário mencionar, ainda: esses conhecimentos serão sistematizados na educação científica para irem além de um aprendizado empírico, se configurando em uma educação como *conhecimento poderoso*¹⁶.

Tal conhecimento poderoso, por meio da mediação do/a professor/a (Vygotsky, 1998), e no compromisso da escola por uma educação antirracista - numa perspectiva de construção social -, deve ser uma possibilidade de reflexão e questionamento, e, sobretudo, de valorização de culturas e identidade de grupos étnico-raciais, os quais são partícipes da construção da história e da identidade nacional do país. Dessa forma, busca-se que os alunos/as não sejam apenas *espectadores do passado* (Delval, 2002), sem entendê-lo ou

¹⁶ Conhecimento poderoso é uma expressão criada por Michel Young para definir um conhecimento sistematizado que ajuda com que os alunos compreendam o mundo em que vivem por meio das capacidades intelectuais adquiridas, “para além de suas circunstâncias locais e particulares (Young, 2007, p. 1297).

considerando-o como referência inerrante que não justifica um presente marcado por racismo estrutural e injustiças sociais.

Dessa maneira, parafraseando Prats (2006, p. 203), o entendimento da História “requer o uso dos mais altos níveis de pensamento abstrato e formal”. Isso ocorre porque o/a aluno/a precisa compreender os fatos históricos não por um sentido linear de acontecimentos cronológicos, mas entendendo as interfaces que permeiam esses acontecimentos, que não partem de um único indivíduo, e sim, de um coletivo social, cuja interpretação depende do tempo e espaço em que a história aconteceu.

Em outras palavras, o currículo do componente curricular de História, nos Anos Iniciais, exige desconsiderar a hegemonia da matriz curricular colonial que torna passivo o ensino mecânico (Goodson, 1997), e “permite permanência e o fortalecimento das estruturas sociais estabelecidas e sua matriz colonial” (Walsh, 2009, p. 13). Ou seja, é necessário que haja a decolonialidade do currículo, que é a:

Força-vital-mágica-espiritual da existência dos afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas. É a que se fixa na diferença binária cartesiana entre homem/natureza, categorizando como não modernas, primitivas e pagãs relações espirituais e sagradas, que conectam os mundos de cima para baixo, com a terra e com os ancestrais como seres vivos.

Essa decolonialidade consolida no currículo um ensino que respeita os saberes e cosmovisões dos subalternizados, sem superioridade de uma cultura sobre a outra, pois considera que todos os grupos são produtores de conhecimentos e culturas que precisam ser respeitados, por meio de um currículo com liberdade para manifestações culturais e para seus ensinamentos e pesquisas (Brasil, 1988; 1996), “reconhecendo as contribuições de inúmeros intelectuais e pesquisadores negros e negras brasileiros também como intervenções político-acadêmicas decoloniais” (Bernadino-Costa; Grosfoguel, 2016, p.20). Nesse sentido de valorização da cultura no espaço escolar e de entender como acontece no dia a dia das escolas, que Forquin assevera:

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima e orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda a educação é sempre educação de alguém, por alguém, ela supõe também, necessariamente a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irredutível ao que há de particular e contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos procede, nos

ultrapassa, nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura (FORQUIN, 1993, p. 10).

Forquin (1993) ainda afirma: a cultura no espaço escolar é marcada por conflito e escolhas dos/as professores/as, que escolhem o conteúdo a ser ensinado, que pode ou não perpetuar preconceitos dentro de uma continuação ou interrupção de hegemonia curricular que privilegia a cultura dominante. Por isso, o/a educador/a precisa ter clareza do que está ensinando, o porquê ensina e como isso modifica o cenário educacional dicotômico entre educação igual para todos e exclusão curricular, pois “ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida aos seus próprios olhos” (Forquin, 1993, p. 9). Portanto, a cultura da escola corresponde ao mundo social da escola, que são:

características de vida próprias da escola, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos (FORQUIN, 1993, p. 167).

Para além da definição de cultura da escola, Forquin (1993) descreve ainda a cultura escolar como “o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob efeito dos imperativos de didatização, constituem (...) o objeto de transmissão deliberada” (Forquin, 1993, p. 167), que compõem a base dos conhecimentos trabalhados pelo/a professor/a e pelo/a aluno/a, em uma escola com cultura própria. No estudo do componente curricular História nos Anos Iniciais, sobre a educação para as relações étnico-raciais e suas prerrogativas legais curriculares, a cultura escolar “didatizada e organizada”, além de produzir o conteúdo escolar, sofre interferência de professores/as, alunos/as, coordenação escolar, gestão e familiares dos/as alunos/as, cuja cultura escolar configura o ensino do componente curricular de História (Freitas, 2010).

Porém, se essa cultura escolar se fundamentar apenas em técnicas de ensino e em transmissão do conhecimento, crenças, hábitos e valores nos currículos escolares, de maneira secundarizada, e no componente curricular de História se limitar a um ensino genérico da constituição do Brasil como nação, a escola apenas vai:

Estabelecer critérios de aprendizagem e marcar fronteiras do conhecimento para os diferentes níveis de ensino [...] conhecimento imutável que pouco desenvolve as capacidades cognitivas das crianças. Menos ainda iniciam a aprendizagem do meio social, temporalmente localizado. Apesar de ser apontada pelos professores e especialistas em História como formadora da consciência crítica, a disciplina não atinge esse aspecto da formação do indivíduo, ou melhor não inicia sua trajetória formativa nos primeiros anos de escolarização, presa que está aos aspectos factuais, considerados de mais fácil acesso para as crianças, porque seria uma ‘informação concreta’ (ABUD, 2012, p. 558).

Tira-se, portanto, o papel da população negra e indígena como agentes ativos da história da formação da sociedade brasileira, se focalizando em um ensino excludente. Sobre o ponto de vista de Fonseca,

A principal característica dessa história é a exclusão: sujeitos, ações e lutas sociais são excluídos. A exclusão e a simplificação do conhecimento histórico escolar introjetam nos alunos a seguinte ideia: vocês não fazem história. A história é feita por e para alguns, que não somos nós, são outros e poucos. (FONSECA, 2003, p. 90).

Por isso, no embate contra essa hegemonia histórica, é primordial que as escolas considerem o ensino do componente curricular de História como indispensável para o estudo sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, como parte da história social do Brasil. Nesse contexto, o objetivo é que o pensamento da criança não se restrinja em um conhecimento sobre a africanidade limitada à escravidão e à participação da população negra na história nacional apenas “na africanidade lúdica, limitada às esferas da música, da dança, do futebol e da culinária”. (Nascimento, 2003, p. 208). Não obstante, deve-se ensinar que o racismo é crime inafiançável, porque ainda existe na sociedade, e que é em função disso, que o ensino dessa temática é uma urgência social para que se fortaleça na escola uma educação antirracista, que ajuda com que as crianças também se tornem antirracistas.

Para esse fim, o componente curricular de História do Ensino Fundamental I (Anos Iniciais) precisa ser organizado e planejado, de modo que ajude no “desenvolvimento conceitual da criança a respeito do mundo social, para que nele possa se assentar o conhecimento a ser desenvolvido quando se alcançam estágios de aprendizado passíveis de maior aprofundamento, no ensino fundamental II” (Abud, 2012, p. 560), já que a consciência histórica do/a aluno/a é “muito variada e muito subjetiva, e formulada verbalmente de maneiras diferentes de acordo com o estágio de desenvolvimento” (Rüsen, 2006, p. 143-144). E essa consciência história

Não é, por conseguinte, poder dispor de saberes, mas de formas de saber, de princípios cognitivos que determinam a aplicação dos saberes aos problemas de orientação. Ela é uma questão de competência cognitiva na perspectiva temporal da vida prática, da relação de cada sujeito consigo mesmo e do contexto comunicativo com os demais. Naturalmente, essas competências dependem dos conteúdos do saber. Elas não podem estar vazias da experiência do tempo passado, elaborada e interpretada cognitivamente (RÜSEN, 2007, p. 101).

Dessa forma, é por intermédio da consciência histórica do/a aluno/a, adquirida nas aprendizagens vivenciadas no contexto comunicativo da sala de aula, por meio do currículo escolar prescritivo e colocado em ação (Goodson, 2018), que este/a passa a refletir que “o passado dá sentido ao presente” (Rüsen, 2007, p. 124). Além disso, entende que o Brasil e a

África se entrelaçam na explicação sobre a história cultural, social e política do próprio Brasil (Coelho, 2013), em que a cultura escolar e a cultura da escola (Forquin, 1993), através do currículo do componente curricular de História, prescrito e colocado em ação (Goodson, 2018), dão sentido à cultura histórica em que o/a aluno/a está inserido/a (Schmidt, 2012), em uma educação de sentidos, de direitos e com equidade.

3 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA *LÓCUS*: ACHADOS DO ESTUDO

Nesta seção faremos a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e planos de ensino de História dos Anos Iniciais da escola *locus* do estudo, localizada no município de Chaves, no Marajó, no recorte temporal de 2016 a 2023. A seção se desdobra em duas: na primeira, atentando aos objetivos e a literatura especializada, haverá uma análise de como o PPP de tal escola apresenta a temática da educação para as relações étnico-raciais trabalhada na instituição. Na segunda subseção, ocorrerá a análise dos planos de ensino de História do 5º ano do Ensino Fundamental, no recorte temporal delimitado na pesquisa.

3.1 A Educação para as Relações Étnico-Raciais no Projeto Político Pedagógico da escola *locus*.

Nesta subseção, realizamos uma análise do Projeto Político Pedagógico da escola *locus*, considerando o recorte temporal do estudo, para apresentar como aparece a contribuição histórica, política e cultural da África e dos africanos na história do Brasil; quais as estratégias da escola para trabalhar sobre a educação étnico-racial atrelada às políticas de ação afirmativa; e como o PPP apresenta as contribuições da população negra na história e na cultura do município de Chaves.

A análise do PPP em questão é importante para que se compreenda como que a história e a cultura africana se apresentam no currículo oficial de uma escola localizada na região do Marajó, que muitas vezes é suprimida dos currículos oficiais das escolas de Educação Básica (Sarraf-Pacheco, 2016). Além disso, essa temática é silenciada na BNCC, a qual mantém uma estrutura curricular eurocêntrica que “estabelece a história e a cultura do Sudeste como conhecimento oficial, em detrimento de outras regiões” (Gonçalves; Coelho, 2024, p. 88).

Antes, para a inserção dessa análise, também consideramos oportuna uma reflexão sobre as pesquisas já feitas na região Norte (Coelho, M; Coelho, W., 2013, 2018; Coelho; Regis; Silva, 2021), em relação à temática da ERER presente nos PPP. Wilma Coelho e

Mauro Coelho (2013), ao analisarem o Projeto Político Pedagógico de seis escolas paraenses, concluíram que é urgente que tais instituições reformulem seus documentos, uma vez que o trato sobre a temática da educação para as relações étnico-raciais ainda se constitui em práticas de improviso ou de ações docentes de caráter moral e em dias pontuais. Porém, na sua maioria, essas ações não se fundamentam na Lei nº 10.639/2003. Isso, então, dificulta que aconteça o combate ao racismo no ambiente escolar.

Wilma Coelho, Kátia Regis e Carlos Silva (2021), ao analisarem o PPP de duas escolas paraenses, perceberam que o trato sobre a relação étnico-racial trabalhada nestas, em datas pontuais, consiste em intervenções curriculares isoladas do currículo oficial das escolas, perpetuando, assim, o lugar de subalternidade à história e cultura africana na Educação Básica. Os autores Mauro Coelho e Wilma Coelho (2018) elucidam: para uma transformação curricular e pedagógica, no trato sobre a temática da EREER nos currículos oficiais das instituições escolares, é necessário que as formações iniciais dos/as professores/as fomentem discussões pertinentes e contínuas sobre a temática racial, para que os/as professores/as possam lidar com a temática da diversidade, a questão do racismo e seu desdobramento, nas escolas de Educação Básica.

Por isso, ao situarmos a pesquisa na região do Marajó/ Norte do Brasil, ao analisarmos o PPP da escola *lócus*, nos atentamos ao que determina a Lei nº 9.394/96 (LDB), quanto à obrigação curricular legal de as escolas brasileiras construírem esse documento normativo de acordo com as políticas educacionais nacionais, além da organização da educação municipal, por meio de uma “ação emancipatória ou edificante com consciência” (Veiga, 2006, p.12).

Nos atentamos à literatura especializada, nos estudos de Vasconcelos (2014, p.169), entendendo o PPP como o “plano global da escola, de construção coletiva e definição de identidade e de luta, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar”. Também consideramos as afirmativas de Veiga (2006), de que o PPP é um documento de dimensão política e pedagógica, com intencionalidade que visa mudanças de realidade, através de objetivos, metas, ações e diretrizes possíveis de se concretizarem na prática educativa da escola. Nesse sentido, para que se forneça ao/a aluno/a conhecimentos pedagógicos que lhe possibilite o desenvolvimento de habilidades cognitivas e senso crítico, ativo e criativo.

Ademais, consideramos que um PPP precisa ter princípios norteadores baseados em ações educativas que combatam desigualdades sociais, em especial às relacionadas à cor e raça, em que:

As novas formas têm que ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força – às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis. Terão que nascer no próprio chão da escola, com apoio dos professores e pesquisadores. Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola (FREITAS, 1991, p. 23).

Em outras palavras, Freitas (1991) aponta que é dentro da identidade e autonomia da escola que os princípios, objetivos, metas e ações descritas no PPP substanciarão os projetos e planos de aula dos/as professores/as. Isso acontece porque o documento nasce do “chão da escola”, na participação democrática e crítica dos agentes que estão presentes (família, alunos e equipe pedagógica e administrativa da escola), de modo que os resultados positivos dessa educação dependem do compromisso ético- político que se transformará em “ética pedagógica na sala de aula” (Vasconcelos, 2014, p. 30).

Por isso, o PPP precisa de mudança contínua de construção e reconstrução, tanto no caráter descritivo quanto na sua estratégia política e pedagógica, oportunizando ao/a estudante um conhecimento sistemático poderoso, considerando as condições socioculturais, políticas e geográficas de onde a escola está inserida, também reflexionada na sua própria identidade e cultura (Canário, 2005), numa preocupação com a alteridade. Nesse sentido, para Veiga (2006, p. 15), significa que o PPP é um documento que precisa ser “elaborado e vivenciado de forma sólida e em todas as etapas do processo escolar”, e que não pode ser construído na *urgência*, sem posicionamento e sem reflexão na sua criação (Vasconcelos, 2014), **porque senão torna-se apenas um documento regulatório e não emancipatório, em que “prevalece uma concepção de projeto** mais preocupado com a dimensão técnica, em detrimento das dimensões política e sociocultural” (Veiga, 2003, p.271).

Nessa resistência de significados políticos e pedagógicos que retratam a identidade da escola, em uma busca de resultados do que se planeja, o PPP precisa articular-se com práticas educativas que promovam uma educação antirracista na escola, com ação consciente e ética (Veiga, 2006, p. 170), na qual Educação para as Relações Étnico-Raciais é discutida nesse projeto macro que organiza os planos de ensino e projetos de ensino-aprendizagem dos/das professores/as.

Deste modo, tais estratégias de ensino, ao serem corporificadas diariamente na sala de aula, devem facilitar a contribuição do/a aluno/ “na transformação da sociedade que faz parte” (Medel, 2012, p. 2), para que essa instituição escolar realmente se firme naquilo que Veiga

(2006) nos orienta a ser, ou seja, um espaço de educação democrática de garantia de direitos para a formação do/a cidadão/a. Segundo Vasconcelos (2014, p.30), o PPP “é um instrumento de luta”, que requer compromisso social na sua práxis para além de datas pontuais. Isso ocorre por ser um documento curricular que dá visibilidade a questões sociais outrora marginalizadas na escola, como a reparação histórica da presença e permanência de pessoas negras dentro e fora dos espaços escolares, a partir da efetivação da Lei nº 10.639/2003.

Dessa feita, diante da importância pedagógica e política que um PPP traz à escola, atrelada Educação para as Relações Étnico-Raciais, analisamos as concepções e propostas de ações destinadas à abordagem da Lei nº 10.639/2003 no PPP da escola *lócus*, no marco temporal de 2016 a 2023, para responder aos objetivos específicos deste estudo.

Logo, ao considerar os objetivos do estudo e a metodologia do estudo de caso, os documentos identificados pela pesquisadora, no recorte temporal, foram dois PPPs: um corresponde ao ano letivo de 2016 e o outro de 2022, que foram identificados e analisados sistematicamente. **Nessa análise, identificamos que os dois documentos contêm o mesmo texto redigido, como uma técnica obrigatória que se transforma em um produto (Veiga, 2003).**

A diferença entre os documentos aparece no PPP de 2022, com o nome da direção e coordenação pedagógica da escola modificado, acrescido de um novo projeto pedagógico, de duração de quinze dias, intitulado “Exposição de Arte moderna: o papel social da mulher, mãe e profissional na sociedade contemporânea”. Por esse motivo, iremos nos reportar à análise do PPP de 2016, visto que o de 2022 é uma cópia deste mesmo documento.

Nas considerações iniciais do PPP, há a descrição sobre a obrigatoriedade de as escolas de Educação Básica terem o dever de criar um PPP como documento curricular que orienta política e pedagogicamente a escola, conforme as disposições da Lei nº 9.394/96/ LDBEN. Também há no documento a ênfase no quão é essencial a reformulação contínua do PPP da escola, para que as metas e as ações descritas sejam cumpridas. No entanto, verificamos que essa reformulação não aconteceu no documento posterior, comprometendo “a reflexão crítica e coletiva sobre as ideias expressas” (Vasconcelos, 2014, p. 179).

O perfil étnico-racial geral dos/as alunos/as matriculados por turmas, no PPP de 2016, não são definidos precisamente, apenas sendo explicitado que a maior parte dos/as alunos/as é preto/a e pardo/a e tem o perfil socioeconômico baixo, cujas famílias dependem de Programas Sociais do Governo Federal, que “sofrem com as desigualdades sociais, desemprego e falta de moradia” (PPP da escola *lócus*, 2016, p.50). Por consequência disso, torna-se necessário que

algumas crianças auxiliem os pais nos trabalhos de criação de gado e de pesca, para o complemento da renda familiar. Isso o que resulta em

Um número alto de evasão e retenção, pelo fato de não terem aproveitado os estudos em tempo hábil, por precisarem trabalhar ou por não terem o apoio necessário para que pudessem ter mais estímulo para não desistirem (PPP DA ESCOLA *LÓCUS*, 2016, p.54).

Os dados do perfil étnico-racial e socioeconômico apresentado no PPP de 2016 se repetem no PPP de 2022, comprovando que o segundo é cópia do anterior. Dessa forma, a fim de esclarecimentos, a pesquisadora buscou essas informações com a coordenação municipal do Educa Censo¹⁷, que informou: no ano letivo de 2022 foram matriculados na escola *locus* um quantitativo de 1226 alunos/as; desse número, 1042 se autodeclararam pretos/as e pardos/as.

Durante os anos de 2020, 2021 e 2022, quase que a totalidade dos/as alunos/as que evadiram foram pretos/as e pardos/as, não sendo apresentados no PPP de 2022 quais foram as ações tomadas para diluir tal problemática. Porém, essa evasão não se difere dos resultados de uma amostra geral do Brasil¹⁸, de que a maioria dos/as discentes que evadiram os estudos nesses anos pandêmicos foi do grupo étnico-racial negro, que precisou deixar de estudar para trabalhar.¹⁹

Quanto aos princípios norteadores presentes no documento é considerável o compromisso social proposto pela escola, quanto à formação cultural e intelectual como contribuição para a construção da identidade do/a aluno/a e sua reflexão crítica da sociedade, tendo como objetivo “um ensino que focalize a formação do aluno como pessoa, cidadão e profissional capaz de participar e transformar a realidade a qual faz parte [...], levando em consideração a sua vivência, valores econômicos, culturais e sociais” (PPP da escola *locus*, 2016, p. 20;27).

Como resposta a esses princípios norteadores e ao objetivo proposto, o PPP apresenta como uma das metas a “participação dos pais na escola, diminuição do índice de evasão escolar, violência e bullying”, tendo como ação, para atingir as metas, “realizar projetos que visem a participação da família na escola; estimular a participação democrática; e rever conceitos, práticas e concepções para melhorar a educação (PPP da escola *locus*, 2016, p.30).

¹⁷ Censo básico Inep, disponível no Educa Censo de Chaves, no link: https://censobasico.inep.gov.br/censobasico_2022/#/situacao-aluno/relatorios/gestores/taxa-rendimento

¹⁸ No que diz respeito às informações apresentadas, consultar o IBGE (2022)

¹⁹ Se considerado o aspecto socioeconômico igual dos alunos, o número de abandono escolar é maior entre negros do que entre brancos. Para ver mais, acesse <https://imdsbrasil.org/artigo/diagnostico-do-abandono-e-da-evasao-escolar-no-brasil>.

O documento, ainda, aponta que a escola promove palestras de combate à violência e ao *bullying* no ambiente escolar, com parcerias de outros órgãos administrativos:

Casos de Bullying na escola existem, sim, mas a escola, em parceria com conselho tutelar e ao Centro de Referência de Assistência Social-CRAS, com o promotor, a igreja católica, as igrejas evangélicas, os professores e psicóloga da escola, vem realizando atividade como palestras e roda de conversas, dessa maneira a escola tem conseguido amenizar bullying a cada ano (PPP DA ESCOLA *LÓCUS*, 2016, p.53).

Contudo, não há uma reflexão sobre “a estreita relação entre educação desigualdades raciais” e evasão escolar (Gomes, 2002, p. 85), uma vez que, segundo os dados do censo escolar da escola, o maior número de alunos/as que abandonam os estudos é do grupo étnico-racial negro, **ou seja, há invisibilidade da cor e dos problemas sociais no PPP, que levaram os/as alunos/as negros/as evadirem os estudos**. Para Vasconcelos (2019, p.105), sem uma análise da realidade, a escola cai em uma discrepância entre o “problema e o porquê”, tendo dificuldade de “entender a realidade e ter uma intervenção calculada”

No eixo “A direção como princípio e atributo da gestão democrática e participativa” (PPP da escola *lócus*, 2016, p.23), a escola declara: “há a parceria entre escola e família”, descrevendo a participação ativa das famílias dos/as alunos/as nas reuniões de pais e mestres e nos projetos executados na/pela escola, e, em seguida, descreve essa importância na garantia de direitos aos/as alunos/as. Consideramos isso como uma ação pedagógica necessária para que seja discutido com as famílias dos/as discentes a respeito do quanto crucial é essa parceria para a socialização da criança, o aprendizado escolar e sua concepção de mundo e valores éticos-políticos, como do respeito às diferenças sociais, étnicas, econômicas e culturais.

A temática da educação para as relações étnico-raciais aparece em dois projetos intitulados como projeto “Dia do índio” e projeto “Consciência Negra”. (PPP da escola *lócus*, 2016, p.60), que acontecem uma vez ao ano, e que são trabalhados cada um em uma data comemorativa específica, efetivando-se de forma isolada (Coelho, Régis, Silva, 2021) do currículo escolar e sem que apareça a relação desses dois grupos étnico-raciais com a história do Marajó, fortalecendo o cenário de negação da contribuição histórica e cultural da população negra nessa região (Sarraff-Pacheco, 2016).

Além disso, não há relação do PPP com a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, como políticas de ação afirmativa, pois estas leis não são mencionadas no documento. Desconsidera-se, assim, a identidade local, regional, histórica e cultural do/a aluno/a, que se constrói dentro de *relações interculturais* (Canclini, 2009) presentes no

município de Chaves, em que a cultura da população africana “grita”, seja na religião (Umbanda e Candomblé)²⁰, na pecuária²¹ e no carimbó.

No projeto “Dia do índio”, descrito no documento com um nome pejorativo, o objetivo é “permitir à criança um contato maior com a cultura indígena brasileira para aprender a valorizá-la” (PPP da escola *lócus*, 2016, p.62), sem referência à cultura indígena atrelada à construção histórica e cultural de Chaves, o que significa, nas afirmativas do curricularista Santomé (2019, p.272), que a história indígena ensinada se efetiva dentro de um currículo “como realidade alheia e estranha”, que oculta as semelhanças e culturas em comum da história geral com a história regional do/a aluno/a.

No projeto “Consciência Negra” é apresentada uma questão que vale ser ressaltada, que é “promover um trabalho interdisciplinar nas turmas do 6º ao 9º ano para os/as alunos/as compreenderem a cultura afro-brasileira existente no país” (PPP da escola *lócus*, 2016, p. 66). O projeto tem duração de uma semana, e é trabalhado nos diferentes componentes curriculares, com ênfase em História, sendo ensinado para os/as alunos/as “questões como a chegada dos africanos em território brasileiro, o fim da escravidão no Brasil, combate ao racismo, respeito às diferenças e o Dia Nacional da Consciência Negra como símbolo de resistência” (p.67).

Ainda no PPP analisado, é descrito que, na culminância do projeto “Consciência Negra”, os/as alunos/as e professores/as fazem apresentação de teatro, danças e confecção de cartazes e poesias referentes à temática estudada na semana, e concurso de beleza negra, com a participação dos/as alunos/as dos Anos Iniciais somente no desfile do casal beleza negra. Para Coelho, M; Coelho, W. (2013, p. 9), essas atividades têm seu lado positivo, pois podem ser “eficazes para a reversão da autoestima dos estudantes negros e pardos”, porém, segundo os autores, não se pode restringir como ações pontuais.

Como a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais presente no PPP da escola *lócus* acontece somente em projetos com data determinada e com um grupo exclusivo de alunos/as, a escola apresenta a problemática de resumir uma pauta importante em apenas uma atividade pontual, em uma “desconexão teórica e metodológica no currículo” (Santomé -, 2019, p.243).

²⁰ Ver em: https://www.estadosecidades.com.br/pa/chaves-pa_religioes.html.

²¹ ver: cidades.ibge.gov.br

Essa limitação da discussão da EREER pode dificultar a consolidação de ações concretas que problematizem discussões sobre racismo, colonialidade e práticas educativas antirracistas na escola, e que deem conta do protagonismo negro na história geral e regional, pois projetos com datas pontuais não dão conta da discussão da EREER para que a escola consiga pensar as diferenças; principalmente por está alinhado à Base, dentro de uma compilação das habilidades da BNCC que restringe o currículo a uma padronização que não aprofunda a discussão sobre diversidade.

Além dessa desconexão teórica, o PPP apresenta outros projetos, que são alusivos aos feriados cristãos (Páscoa e Natal), assim como projetos comemorativos do dia dos pais, das mães e dia das crianças, que enaltecem a lógica eurocêntrica do currículo e que contribui na reprodução de desigualdades étnicas, religiosas e culturais no currículo oficial da escola, uma vez que o trato sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais presente no documento ainda é pouco e o estudo sobre a África antes e pós escravidão no Brasil é ignorado, como se esse continente não tivesse história e não tivesse contribuído para a história do Brasil.

Entretanto, sabendo que o PPP sozinho não é capaz de definir todo o trabalho que será feito pelos/as professores/as nas salas de aulas, já que “sua função é dar a caminhada, da qual cada um e todos podem ter uma referência” (Vasconcelos, 2014 p.178), faremos também, na subseção seguinte, a análise dos planos de ensino de História do 5º ano, da escola *lócus*. Considera-se, com isso, o marco temporal de 2016 a 2023 para analisar como a abordagem étnico-racial é abordada nesse componente curricular.

3.2 A Educação para as Relações Étnico-Raciais nos Planos de Ensino de História do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola *lócus*.

Nesta seção, apoiamos a discussão sobre o currículo nos teóricos Ivor Goodson e Santomé. Esses autores afirmam que o currículo é uma construção social, de disputas do quê e por quê ensinar (Goodson, 2018; Santomé, 2013), cuja explicação da realidade, na maioria das vezes, acontece por *parâmetros colonialistas* (Santomé, 2013). Em História, por muito tempo, tal parâmetro colonialista deu primazia aos estudos sobre a Europa, apresentando-a como herdeira da cultura mundial, “para silenciar e desvalorizar as contribuições das culturas africanas e asiáticas.” (Santomé, 2013, p. 249).

No entanto, no Brasil, a partir de 2003, com a criação da Lei nº 10.639 de 2003, modificada pela Lei nº 11.645 de 2008, as escolas de Educação Básica foram obrigadas a trabalhar o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos oficiais. Essa

referida lei surge para que se desfça dos currículos escolares mentiras históricas e desnaturalização de situações de injustiças curriculares. No componente curricular de História, o ensino sobre a história afro-brasileira, a partir da temporalidade de passado e presente, ganha uma nova concepção de ensino, com intencionalidade da superação do racismo no ambiente escolar, pois “reorienta o currículo e a abordagem da História do Brasil” (Coelho, M; Coelho, W. 2013), no compromisso por uma educação antirracista e igualitária.

Por isso, por meio do Estudo de Caso (Lüdke; André, 2022), fizemos a análise dos Planos de Ensino de História do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola lócus, para responder ao objetivo geral deste estudo que é identificar como Educação para as Relações Étnico-Raciais é abordada no componente curricular de História no 5º ano e no PPP de uma escola de Ensino Fundamental do município de Chaves, no marco temporal de 2016 a 2023.

A fim de alcançar esse objetivo geral, como objetivos específicos, reiteramos: 1) investigar as concepções e propostas de ações destinadas à abordagem da Lei nº 10.639/2003, modificada pela Lei nº 11.645/2008, nesses Planos de Ensino, dentro do marco temporal definido; 2) Indicar de que maneira a escola apresenta a contribuição histórica, política e cultural da África e da população africana dentro desses documentos; e 3) identificar como a escola mostra a representação da população negra na construção da história do município de Chaves.

De acordo com o Estudo de Caso, por meio da exploração dos dados coletados, analisamos os Planos de Ensino do componente curricular de História, nos anos letivos de 2016, 2017, 2018 e 2019, e identificamos que os planos foram exatamente iguais de um ano letivo para o outro, como uma cópia literal dos conteúdos, metodologias e avaliação. Entre os conteúdos propostos nos Planos de Ensino, está a chegada dos portugueses no Brasil (ainda chamada de grandes navegações), dando o heroísmo ao branco europeu, na composição da história e civilização do país. Aparece, também, um currículo voltado à ênfase às datas comemorativas, como da das mães, dia dos pais, páscoa, dia dos indígenas, Dia da Consciência Negra e Natal, se caracterizando naquilo que Silva (2013; 2017) chama de “currículo festivo”, colocando como apêndice temas como a história e cultura africana.

Para Abud (2012, p.558), Planos de Ensino de História como esses, que repetidamente seguem um padrão imutável de conhecimento e que estão sempre relacionados às datas comemorativas, fazem com que se perpetue nas escolas de Anos Iniciais um “enraizamento

de representações negativas sobre a disciplina e seu ensino, e transpõe para o imaginário escolar a ideia da sua desimportância e da falta de necessidade de seu ensino”, em que os fatos históricos são apenas decorados, sem possibilitarem reflexão crítica baseada em um aprofundamento histórico sobre passado e presente.

Na temática sobre *Consciência Negra*, apresentada nos Planos de Ensino no mês de novembro, aparecem assuntos como respeito às diferenças de cor e diversidade cultural, por meio da metodologia de rodas de conversas, confecção de cartazes produzidos pelos/as alunos/as sobre respeito às diferenças e atividades impressas que apresentam Zumbi de Palmares como símbolo de resistência negra, que ajudam no “exercício da tolerância e de um ideal de igualdade, por meio de projeções acerca de uma sociedade mais justa e mais igualitária”(Coelho, M; Coelho, W., 2013, p. 75), no entanto, abordado como um apêndice do currículo oficial, porque só aparece uma vez, em uma data específica.

Nos Planos de Ensino não há um aprofundamento de um estudo sobre a África e os afro-brasileiros, o que para Santomé (2013) significa que a escola está trabalhando uma *intervenção curricular inadequada*, pois as atividades pedagógicas que tratam dessa temática estão isoladas e silenciadas do restante dos conteúdos colocados nos planos trabalhados em cada ano letivo, ocultando nesse currículo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, conforme exigido pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que são desconsideradas, uma vez que não aparecem nos documentos.

A ausência, nos Planos de Ensino, de um estudo que demonstre que a “África tem passado, presente e continuidade” (Munanga, 2015, p. 25) pode contribuir, sistematicamente, para “as formulações que o senso comum construiu sobre a África e a cultura afro-brasileira” (Coelho, M; Coelho, W., 2021, p.73), tais como a África como continente pobre, exótico e selvagem, podendo, de igual modo, prejudicar a construção da identidade social da criança, sem entender-se como sujeito histórico, pois há o risco dessa criança não perceber a África e os afro-brasileiros como referência cultural.

Quanto à evidência da participação dos indígenas na composição histórica de Chaves, os planos apresentam, positivamente, o hino oficial do município, com a indicação de uma atividade de reflexão da letra do hino, para incentivar os estudos sobre a história local, em que o objetivo é “possibilitar aos alunos o entendimento sobre a história de Chaves, que tem em seu contexto histórico a presença dos índios Aruans” (Plano de ensino da escola *lócus*, 2016, p.12).

A letra da canção, que foi escrita por um morador de Chaves (in memoriam), Raimundo Nonato da Conceição, está descrita nos anexos dos planos, da seguinte maneira:

Salve Chaves, terra secular, dos Aruans tens a lembrança, de um passado sem igual, pois tu és a minha esperança, desse Pará triunfal. Oh terra abençoada nesse recanto, distante, onde a brisa sopra forte entre os campos verdejantes. De um dia ser promissor, vivem teus filhos na certeza, ficas na linha do equador, em contato com a natureza. És e sempre serás um recanto de amor. Nos campos vive o vaqueiro, nos rios o pescador, nas matas o seringueiro, grandes batalhadores, do Marajó hospitaleiro. (PLANO DE ENSINO DA ESCOLA *LÓCUS*, 2016, p. 15).

Contudo, nos demais conteúdos e metodologias propostas nos Planos de Ensino, não aparecem uma continuação da história de Chaves, pois, embora enfatize sobre o trabalho de vaqueirice, herança da população africana em Chaves, há o silenciamento da presença de negros africanos no local. Isso nos lembra o que a literatura especializada sobre ERER na Educação Básica (Coelho, M; Coelho, W. 2013; Coelho, 2013; Gonçalves; Coelho, 2024) aponta em relação à problemática de uma abordagem curricular que nega ou silencia a contribuição da população africana como produtora de conhecimento e construtora da história nacional e regional, tanto no passado quanto no presente.

Essa ausência curricular, além de dificultar o desenvolvimento e/ou fortalecimento da identidade da criança, também impede o enfrentamento da discriminação e preconceito, a discussão sobre identidade regional marajoara e diversidade étnico-racial presente na escola (Gonçalves; Coelho, 2024).

Na análise do Plano de Ensino de 2020, o documento enfatiza o papel da Secretaria Municipal de Educação, do município de Chaves, que orientou e passou a exigir das escolas planos de ensino alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por isso, no novo Plano de Ensino de História para as turmas de 5º ano dos Anos Iniciais da escola *lócus*, pensado para o ano letivo de 2020, foram inseridas as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades que compatibilizam com os parâmetros da BNCC, como uma subordinação desse campo político educacional, que legisla o campo disciplinar em um projeto de cultura que “sustenta a mística de que a especialização e o controle são inerentes ao governo central e às burocracias educacionais” (Goodson, 2007, p.242), o que:

Revela antecedentes estruturas de poder na educação e sugere a forma como as atitudes de grupos dominantes na sociedade continuam influenciando a escolarização, apesar dos sinais de conflitos e contestações (GOODSON, 2018, p. 132).

A primeira unidade temática trabalhada no componente curricular de História do 5º ano foi: “registros da História: linguagens e culturas”, que tem como objeto de conhecimento: “o papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos”, (Plano de ensino da

escola lócus, 2022, p. 02), cuja habilidade é “analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos” (p.02).

Essa unidade temática está escrita no documento como uma possibilidade educativa de o/a aluno/a analisar o papel da religião como expressão da identidade cultural do país. Todavia, restringe-se, na atividade anexada ao plano, à concepção de religião presente no cristianismo, invisibilizando as demais religiões presentes na história do Brasil (Caimi, 2010), o que, segundo a literatura especializada deste estudo (Coelho, M; Coelho, W., 2013, 2014), significa uma manutenção de um currículo hegemônico expresso na cultura escolar, que não modifica de maneira consistente, a consciência histórica do/a aluno/a quanto ao aprendizado sobre a História da África e a diversidade étnica e religiosa no Brasil.

Figura 01: Imagem referente ao feriado da Páscoa

Escola: _____
 Aluno (a): _____
 Professor (a): _____
 Data: ____/____/____ Ano: _____

Inspirar para Educar


Páscoa e sua importância

A Páscoa é uma celebração do calendário religioso cristão em memória à crucificação e à ressurreição de Jesus Cristo. A Páscoa é, para muitos cristãos, a festa de maior importância do calendário religioso, uma vez que ressalta um acontecimento de grande importância dentro da fé cristã: a ressurreição. O calendário litúrgico praticado pelos católicos acompanha a aproximação da Páscoa com muita devoção. A preparação dela é realizada no decorrer da quaresma — período de 40 dias que antecede essa celebração e quando os fiéis realizam alguma penitência (o tipo de penitência é escolhida por cada pessoa). Outra marca importante dessa preparação é a Semana Santa, uma tradição que busca relembrar os passos de Jesus durante sua última semana, passando por sua crucificação e ressurreição. Na tradição católica, a Semana Santa é iniciada no Domingo de Ramos e relembra a chegada triunfal de Jesus a Jerusalém. A Semana Santa também relembra a Última Ceia, na Quinta-Feira Santa. Essa foi a última ceia de Jesus com seus discípulos. Ainda na Quinta-Feira Santa, Jesus foi preso como resultado da traição de Judas Iscariotes. No dia seguinte, a Sexta-Feira Santa, ele foi torturado e condenado à morte.

Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/pascoa>

Responda de acordo com a leitura do texto:

1. O que é a Páscoa?
2. O que é a Quaresma?
3. Fale sobre a Semana Santa:
4. Quando foi realizada a última Ceia de Jesus?
5. O que aconteceu na Sexta-Feira Santa?



Fonte: Plano de ensino de História do 5º ano da escola *lócus* (2016).

Há a proposição da temática de estudo dos povos indígenas existentes no Brasil, que se diferencia dos planos anteriores, pois este passou a apresentar a habilidade: “(EF05HI01) identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado” (Plano de ensino da escola *lócus*, 2020, p.10).

No entanto, por estar alinhado a uma estrutura curricular padrão, dentro de uma compilação das habilidades da BNCC que silencia a história local, o plano excluiu a discussão

sobre a presença dos indígenas Aruans como os primeiros habitantes do município de Chaves e aboliu a proposição dos estudos da presença da população africana neste local, retirando a perspectiva de “ a apreensão de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos da história, bem como de histórias que foram silenciadas, isto é, que não foram institucionalizadas sob a forma de conhecimento histórico” (Schmidt; Cainelli, 2005, p.114).

Igualmente nos anexos do plano há uma folclorização de uma personagem indígena, o que, conforme já tem sido apontado pela literatura especializada (Coelho, M; Coelho, W., 2013; Coelho, W. 2013), suprime lutas e conquistas políticas e oculta a escravidão e a imposição religiosa que os indígenas foram submetidos, no período da invasão dos portugueses nas terras brasileiras, **uma vez que, alinhado à BNCC, o plano segue “uma lógica superficial sobre a ERER” (Coelho; Gonçalves; Cruz, 2024, p.7).**


Figura 02 - Indígena seminu e com um cocar.

Nome: _____		Data: ____/____/____		
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira

Liliatividades.com

19 DE ABRIL- DIA DO ÍNDIO

Os índios foram os primeiros habitantes do Brasil.
Eles vivem em grupos chamados TRIBOS.
OS ÍNDIOS tem vários costumes diferentes dos nossos.
Eles moram em cabanas chamadas Ocas. Várias ocas
Formam uma aldeia chamada TABA.
Os índios alimentam-se de produtos que cultivam, de
frutos colhidos na mata e de animais que caçam e pescam.
Para caçar e pescar, usam arcos, flechas e lanças, feitos por eles
Mesmos.
Os índios pintam o corpo e se enfeitam com colares e penas
Coloridas. Suas festas são alegres, com muita música e dança.
Hoje existem poucas tribos indígenas no Brasil.
A Funai é um órgão criado pelo governo para proteger e valorizar o índio.
FUNAI- Significa FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO.



- 1) Quando é comemorado o dia do índio?
- 2) Como vivem os índios?
- 3) De que os índios se alimentam?
- 4) Retire do texto palavras com encontros vocálicos
- 5) Escreva uma frase criativa com a palavra ÍNDIO.

Fonte: Plano de ensino de História do 5º ano da escola *lócus* (2020).

Para Santomé (2013, p. 268), o folclorismo representativo de um grupo étnico-racial, sem continuação de sua história de lutas e conquistas, reduz “a realidade e a informação científica, histórica, cultural e social a um conjunto de descrição de caricaturas, muitas vezes adocicadas em relação ao mundo no qual os alunos vivem”, além disso, compromete a

promoção de conhecimentos e aprofundamentos teóricos de estudos sobre a história e cultura indígena presente na realidade sócio-histórica do/a aluno/a, como em Chaves, que é um lugar marcado pela herança indígena, seja na venda de mariscos, peixes e do fruto da palmeira chamada açai-que fomenta a sua economia-, como no nome de algumas localidades da zona rural do município (Araúá, Bacuri, Caviana, Kaloal e Ubussutuba), em que a agricultura faz parte da cultura da população.

Ainda no Plano de Ensino de História, do ano letivo de 2020, ao ser abordado sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais, a temática planejada é: “Povos e culturas: meu lugar no mundo social”, com o objeto de conhecimento “cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas” (Plano de ensino da escola *lócus*, 2020, p. 12), com a habilidade: “(EF05HI04) associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos” (p. 12), com a mesma metodologia de ensino trabalhada nos planos anteriores, que é a confecção de cartazes e rodas de conversa sobre o respeito às diferenças.

Logo, está ausente, também, nesse Plano de Ensino, o estudo sobre a África e sobre as conquistas de direitos de grupos étnicos, como da população negra, que por meio do Movimento Negro Brasileiro, conseguiu uma conquista política que trouxe a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo da Educação Básica, por meio da Lei nº 10.639/2003. Isso se justifica pela descrição das outras habilidades presentes no plano, ligadas às “conquistas históricas de Atenas, século VI a. C., Revolução Francesa de 1789 e Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948” (Plano de ensino da escola *lócus*, 2020, p. 13), fortalecendo um currículo eurocêntrico que secundariza a história nacional (Bittencourt, 2008).

Para a análise do Plano de Ensino de 2021, consideramos oportuno o campo da literatura especializada (Vasconcelos, 2019, p.74-75), dentro do significado de o que é Plano de Ensino:

Enquanto o Projeto Político-Pedagógico diz respeito ao plano global da instituição, o Plano de Ensino-Aprendizagem corresponde ao plano didático [...] devendo estar relacionado à concepção de conhecimento e currículo e atrelado ao PPP da escola [...], como uma interdependência da educação que se busca fazer e o tipo de planejamento a ela correlato.

Para o autor supramencionado, esse Plano de Ensino deve contemplar a compreensão “da realidade do objeto, do contexto e da ação pedagógica”, na direção de um plano de ensino “consciente, crítico e intencional” (Vasconcelos, 2019, p.99-105), afirmando que uma das

possibilidades para esse conhecimento é “a avaliação do trabalho do ano em exercício (ou do ano anterior, dependendo do momento em que se dá essa atividade)”, tendo o/a professor/a “o domínio do conteúdo” e o “conhecimento da realidade social, cultural, política e econômica que o/a aluno/a se insere” (*ibidem*, p. 106-108).

No entanto, ao fazermos a análise do Plano de Ensino de 2021, identificamos que tanto esse como os Planos de Ensino de 2022 e 2023 são exatamente iguais ao do ano letivo de 2020, inclusive os anexos das atividades. Ocorre, então, uma reprodução mecânica que caracteriza a prática imitativa de reprodução do mundo dominante (Goodson, 1997), na estagnação do currículo, sem reflexão da realidade sociocultural dos/das alunos/as presentes na escola.

Para essa repetição de planos, no decorrer dos anos letivos, compreendemos que a Pandemia da Covid-19 causou impactos na educação brasileira, logo, na educação escolar de Chaves. Os Planos de Ensino criados em 2020, em todas as escolas brasileiras, foram colocados em prática dentro de um ensino remoto, de acordo com o Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020, que trouxe como ementa “a reorganização do calendário escolar, dando a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19” (BRASIL, 2020, p.01).

Em Chaves, o Decreto nº 355, de 30 de junho de 2021²², manteve as aulas remotas no município, o que prosseguiu a homogeneização do plano de ensino trabalhado um ano antes na escola *locus*, ambos por meio do envio de atividades impressas e de material digital, por meio das redes sociais. No ano seguinte, por meio do Decreto nº 189, de 2 de agosto de 2022²³, o prefeito municipal de Chaves, no uso de suas atribuições legais, decretou o retorno das aulas presenciais a partir do dia 16 de agosto, daquele ano. No entanto, o plano de ensino de História do 5º ano da escola *locus*, nos anos de 2022 e 2023, continuou sendo uma cópia do plano de ensino de 2020. Por esse motivo de repetição contínua dos Planos de Ensino, mesmo após o retorno das aulas presenciais, a pesquisadora fez uma análise do currículo dos/as seis/ professores/as que lecionaram nas seis turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, da escola *locus*, no ano letivo de 2023²⁴.

²² O Decreto está disponível no site oficial da prefeitura do município de Chaves, no endereço: [Decreto-Municipal-nº335.pdf](#)

²³ Disponível em: [189-2022-Retorno-das-aulas-presenciais-no-Município-de-Chaves-para-o-segundo-bimestre-do-ano-de-2022.pdf](#)

²⁴ Os dados analisados pela pesquisadora foram os currículos dos/as professores/as, que estão guardados em pastas arquivos na secretaria da escola *locus*, disponibilizados pela secretária escolar, e autorizados pela diretora escolar.

Sobre a escola, verificamos que esses/as professores/as, sendo cinco mulheres e um homem, têm graduação em Pedagogia, mas apenas duas professoras têm especialização (em Alfabetização e Letramento), sem relação com uma Formação Continuada sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais. A coordenadora pedagógica que orientou a criação do plano de 2020 permaneceu sendo a mesma no ano de 2023, também com formação inicial em Pedagogia e com especialização em Gestão e Coordenação Pedagógica.

A ausência na formação sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais, seja na Formação Inicial ou Continuada (Silva, 2002; Coelho, 2009; Coelho, M.; Coelho, W. 2013) impacta negativamente a organização do ensino, corporificando planos que excluem os estudos teóricos sobre a África e simplificando a diversidade étnico-racial em atividades de *cunho festivo*, em que a *cultura escolar* (Forquin, 1993) continua estabelecendo hierarquização do saber, por meio da homogeneização impactada na repetição dos conteúdos trabalhados.

É, então, diante dessa homogeneização curricular pertinente nos planos de ensino analisados, que corroboramos com as afirmativas de Vasconcelos, quanto a necessidade de mudanças de escrita de documentos curriculares hegemônicos e de mudança de posturas de quem os escrevem, sendo o/a coordenador/a pedagógico o profissional responsável em transformar a descrença do/a professor/a em planejar o ensino em uma consciência de sua importância para a qualificação da ação docente (Vasconcelos, 2014, p.41).

E essas mudanças epistemológicas que estabelecem essa modificação do currículo e posturas não advêm do nada ou só da motivação do/a coordenador/a pedagógico/a em orientar a crença no planejamento dos planos de ensino, mas sim de formação inicial e continuada que seja teoricamente consistente, para que haja na escola uma mudança de um currículo colonial para um currículo antirracista, que se assegura em garantia de direitos educacionais, sem distinção de cor ou raça.

No entanto, entendemos que a falta de investimentos em educação continuada sobre a EREER por parte dos/as professores/as e coordenação pedagógica da escola lócus, bem como a repetida continuação do mesmo plano de ensino em anos letivos diferentes, não é uma problemática isolada do restante do Brasil.

Nisto consideramos que, desde o golpe do Estado, em 2016, seguido de uma regressão política, de 2019 a 2023, a Educação Básica sofreu com a criação de modelo de educação de abordagem conservadora, ideológica, meritocrática e negacionista, que, em pleno período pandêmico, fez cortes financeiros na Educação Básica e nas Universidades de todo o país, sendo um governo contrário à criação de políticas públicas que atendessem as

demandas da população, culpabilizando os/as professores/as pelos problemas na educação pública e jogando a responsabilidade pela manutenção das aulas, por meio do estudo remoto, sem investimentos do governo (Michelato, 2024; Abrucio, 2023).

Porém, vemos em todo o Brasil um sopro de alteração no ano de 2024, com a criação da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), formalizada pela Portaria MEC nº 470/2024, com o objetivo de “implementar ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo nos ambientes de ensino, bem como à promoção da política educacional para a população quilombola” (Brasil, 2024, p.01)²⁵.

Esta política diagnosticou que no Brasil a maioria dos/as alunos/as se autodeclararam pretos e pardos, e além disso, também está fomentando formações para os/as professores/as em todo o Brasil, para o trato sobre a diversidade na escola, e, provavelmente, os/as professores/as da escola *lócus* deste estudo podem ser beneficiados com ela, o que colaborará para que se fomente nas escolas da Educação Básica, currículos antirracistas. Vale destacar que a orientadora deste estudo, professora doutora Wilma Coelho, atua como diretora de Políticas de Educação Étnico-Racial e Educação Escolar Quilombola, do Ministério da Educação – diretoria na qual esta política está alicerçada – e é uma das responsáveis pela expansão dessas formações para regiões onde a EREER ainda não se consolidou nos currículos escolares.

Coelho (2009;2013) constantemente vem escrevendo que formações continuadas como a ofertada pela PNEERQ ajudam com que se desfça na escola concepções vagas e generalistas sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na Educação Básica, e viabiliza, no/a educador/a, o interesse pela mudança e pelos resultados de uma educação antirracista e igualitária na escola, superando o processo de alienação (Vasconcelos, 2014).

Essa busca sistemática de conhecimentos e de reflexão de práticas pedagógicas transforma a prática educativa em uma “educação como processo permanente” (Freire, 2000, p.64). Ocorre, ainda, uma mudança curricular que visa tanto o conhecimento intelectual quanto os conhecimentos ético-políticos adquiridos pelos/as alunos/as, no 5º ano dos Anos Iniciais (Vasconcelos, 2014), por meio da consciência histórica crítica da realidade.

Esse conhecimento adquirido possibilita ao/à aluno/a obtenção de sua própria maneira de pensar e olhar o mundo, refletindo, questionando e criando ideias sobre os acontecimentos

²⁵ A Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024 pode ser encontrada no site da Semesp, no endereço: www.semesp.org.br

históricos ensinados na sala de aula (Rüsen, 2007), a partir do aprendizado sobre o passado de forma racional, (Lee, 2001), sem fragmentos ou estereótipos perpetuados, por anos, nos currículos colonizados na Educação Básica brasileira (Coelho, 2013).

Esse aprendizado acontece por meio dos “procedimentos metodológicos utilizados pelo professor que permitam o aluno selecionar e interpretar fontes, tirar conclusões e avaliá-las por comparação” (Barca, 2005, p. 15-16), em que a metodologia utilizada pelo/a educador/a reflete diretamente no aprendizado do/a aluno/a (Shemilt, 2000). Mas, para esta inflexão, é preciso que aquilo que está sendo ensinado na consistência com evidência (Barca, 2001) possibilite com que os/as alunos/as adquiram o pensamento crítico, para que aprendam e compreendam que a verdadeira história do nosso país está marcada por um *racismo estrutural* –já cunhado pela literatura especializada – que por muito tempo, politicamente negou, às pessoas negras, os seus direitos sociais.

Sendo assim, é nessa construção do/a discente como sujeito sociocultural e político, no ensino da diversidade étnica e cultural existente no país e no local onde o/a aluno/a está inserido/a, que a desconstrução e desnaturalização de preconceitos pode acontecer, no aprendizado da história estudada e no processo dinâmico de diálogo intercultural entre os/as alunos/as e a escola. **O ensino de História, assim como o ensino dos demais componentes curriculares, deve, então,**

Efetivamente superar a abordagem informativa, conteudista, tradicional, desinteressante e não significativa- para professores e alunos- e uma das possibilidades para esta superação é sua problematização a partir do que está próximo, do que é familiar e natural aos alunos. Esse pressuposto é válido e aplicável desde os anos iniciais do ensino fundamental, quando é necessário haver uma abordagem e desenvolvimento importante das noções de tempo e espaço, juntamente com o início da problematização, da compreensão e explicação histórica e o contato com documento (BITTENCOURT, 2004, p. 121).

Com isso, significa que o currículo do componente curricular de História, no 5º ano dos Anos Iniciais, precisa contribuir para o reconhecimento e valorização de saberes, histórias, culturas, vocabulário, religião e costumes, com diferentes configurações em diferentes lugares e realidades, para desnaturalizar a monocultura e o etnocentrismo ainda presente, mesmo implicitamente, em muitas escolas brasileiras (Candau, 2008), que padroniza os currículos como reprodução de poder (Goodson, 1997). Vincula-se, a partir disso, a uma identidade nacional única, sem consideração com as diferenças particulares de cada região do país (Gonçalves; Coelho, 2024).

Dessa forma, no ensino sobre a história regional de Chaves, e por consequência, também do Marajó - a região que o município faz parte (que tem uma característica única em

sua singularidade étnica e cultural) - para que não aconteça o estranhamento do/a discente pela própria cultura, a teoria e a prática não podem suprimir a presença negra, mas facilitar o reconhecimento das diferentes culturas e etnias que permeiam esse local, uma vez que:

Os Marajós foram construídos mediante uma série de encontros culturais perpetrados por indígenas, europeus e africanos em vários períodos históricos. Esta construção ocorreu tanto por intermédio de relações conflituosas, quanto por relações de barganha. O choque entre as diferentes etnias permitiu o intercâmbio de saberes e fazeres ritualísticos, bem como, de cosmologias conflitantes (SILVA, 2013, p. 19).

Por isso, as fontes selecionadas para o ensino de História devem estar intrinsecamente ligadas à interculturalidade do Marajó e, com isso, de Chaves, “considerando seus próprios saberes, os fazeres, religiosidades, identidades e culturas características” (Silva, 2013, p.20). Devem estar ligadas, ainda, para que se desfaça do currículo a “cultura do silêncio” (Freire, 1967), que omite a “Africanidade da Pajelança” (Salles, 2015) do Marajó e de Chaves e seu afroindigenismo (Sarraf-Pacheco, 2012) presente nas danças, religiões, histórias de vidas das pessoas e modos de vida e expressões características.

Desse modo, é necessário que o currículo de História do 5º ano dos Anos Iniciais seja “um currículo com construção narrativa das experiências vividas entre professores/as e alunos/as” (Goodson, 2013, p. 152), em que “o aprendizado narrativo ocorre durante a elaboração e a manutenção contínua de uma narrativa de vida” (idem, p.152). Assim, na escola os conhecimentos prévios não formais das experiências sócio-históricas e culturais de aprendizagens dos/as alunos/as se transformarão em conhecimentos formais, com a ajuda do/da professor/a (Barca, 2001).

No entanto, esse ensino de valorização e reconhecimento dessa heterogeneidade cultural e étnica, transmutado a partir das experiências regionais e locais dos/das alunos/as, deve ser inserido no enfoque global do currículo e não apenas em projetos com *currículo festivo* (Silva, 2013;2017). Logo, o/a aluno/a, ao estudar a história afro-indígena, irá construir e reconstruir sua identidade histórica, social, regional e local, entendendo que as pessoas negras e indígenas, tanto em Chaves como em todo o Marajó e no contexto geográfico e político geral no Brasil,

Forçaram fronteiras culturais e recriaram caminhos em busca de liberdade, orientações de mundo e perspectivas de vida e trabalho, que não os desconectavam de crenças ancestrais de suas tradições (SARRAF-PACHECO, 2012, p. 202).

Esse estudo da história afro-indígena também contribui para que os/as discentes do 5º ano dos Anos Iniciais entendam que a ERER possibilita a aprendizagem de que não existe

somente uma única história a ser contada e aprendida no currículo escolar. Esse entendimento ajuda-os a perceberem que essas histórias, de diferentes culturas, derivam de uma miscigenação que escravizou e explorou pessoas negras e indígenas no Brasil e em Chaves. Além disso, colabora-se para que o/a aluno/a se veja com olhar de pertencimento sociocultural e étnico, reconhecendo que sua cor, etnia, história, religião, cultura, região e município são necessários para a construção da identidade do Brasil.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise dos dados empíricos e do levantamento de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações de Mestrado e Doutorado (BDTD), que resultou na análise de seis dissertações sobre diversidade étnico-racial e o componente curricular História (Ponciano, 2011; Mota, 2014; Silva, 2014; Luigi, 2015; Pacini, 2016; Barros, 2019), este estudo reitera o que uma parte da literatura especializada sobre a Educação Étnico-Racial já disse (Coelho, M.; Coelho, W., 2013; Coelho, W. 2013; Coelho, Régis; Silva, 2021), pois na escola em que eu estudei também há uma ausência dessa temática nos processos de formação de crianças, que ainda perpetua um currículo eurocêntrico, de *reprodução* do mundo dominante (Goodson, 1997; Santomé, 2013), embora, de modo geral, no Brasil, em 2024, tenhamos um sopro de alteração, por meio da PNEERQ.

Formações como a da PNEERQ contribuem para que professores/as dos Anos Iniciais adquiram conhecimentos teóricos e metodológicos favoráveis para que consolidem nas escolas uma cultura escolar pautada em um estudo sobre a EREER, com o objetivo de contribuir na construção da consciência histórica do/a aluno/a, para que este/a perceba que o racismo no Brasil é uma construção social legitimada pela escravidão e pela exploração de negros e indígenas, e que se perpetua na sociedade e nos currículos eurocêntricos. Logo, precisa ser combatido, também, nas escolas.

Contribuí, também, para que a criança, no 5º ano dos Anos Iniciais, aprenda e aprofunde os conhecimentos que lhe ajudem a “lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir à reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais” (Brasil, 2004, p.11), incluindo o protagonismo da população negra e indígena na história e cultura nacional, marajoara e local (Coelho, 2009, p. 20). Assim, a educação transforma-se em ato político, na formação da consciência histórica e

crítica dos/das alunos/as, em uma cultura escolar de inclusão, para que o/a próprio/a aluno/a se perceba como ser histórico, com história, memória e cultura.

Diante dessas afirmativas, declaramos que este estudo se apresenta como um trabalho intelectual de relevância social e acadêmica, pois traz apontamentos teóricos que mostram a importância de o/a professor/a dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental necessitar de uma Formação Inicial e Continuada adequada sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais, para mitigar a discriminação racial no âmbito escolar, mas, sobretudo, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nisto, há o objetivo de transformar os conhecimentos aprendidos em práticas educativas que evidenciem a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 como políticas de ação afirmativa que auxiliarão os/as alunos/as dessa etapa de ensino a compreenderem, aprenderem e reconhecerem sobre as relações étnico-raciais e culturais que os atravessam, numa consciência com evidência (Barca, 2005). Assim, os/as alunos/as não terão estranhamento em relação à própria cultura e saberão sobre o quão essencial é lutar contra toda forma de racismo dentro e fora da sala de aula.

Portanto, este trabalho, respondeu ao objetivo geral proposto que era analisar como a Educação das Relações Étnico-Raciais é abordada nos planos de ensino de História do 5º ano dos Anos Iniciais e no PPP de uma escola de Ensino Fundamental do município de Chaves, no marco temporal de 2016 a 2023. Os objetivos específicos também foram atendidos, que era: relacionar o Movimento Negro Brasileiro e as articulações políticas que contribuíram para a elaboração e aprovação da Lei nº 10.639/2003; investigar as concepções e propostas de ações destinadas à abordagem da Lei nº 10.639/2003, modificada pela Lei nº 11.645/2008, nos planos de ensino de História do 5º ano dos Anos Iniciais e no PPP da escola; indicar de que maneira a escola apresenta a contribuição histórica, política e cultural da África e dos africanos nesses documentos; e identificar como a escola mostra a representação da população negra na construção da história do município

Dessa maneira, concluímos, a partir do estudo realizado, com os objetivos alcançados descritos no decorrer do estudo, que este trabalho socialmente também colabora para que se entenda que a Educação para as Relações Étnico-Raciais, presente em Chaves, é uma amostra da relação étnico-racial presente no Marajó. Por ser uma amostra da unicidade do Marajó, este

estudo não esgota essa discussão, sendo primordial que cada vez mais outras pesquisas sejam feitas sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais atreladas ao regionalismo marajoara.

No que se refere ao estudo, há o intuito de que se intensifiquem ainda mais os trabalhos que evidenciem as histórias, etnias e culturas presentes nesta região do Norte do Brasil, que, infelizmente, são silenciadas na BNCC, na qual a parte diversificada do componente curricular de História nos Anos Iniciais ainda está limitada a uma história local superficial de presença negra e indígena no Brasil, sem a consideração dessa presença particularmente nas especificidades de cada região do Brasil. Suprime-se, com isso, a história da Amazônia (Gonçalves; Coelho, 2024), e do Marajó, a uma história única (Adichie, 2019) do país, baseada em paradigmas eurocêntricos, **que silencia as histórias locais, e com isso, dificulta sua valorização aos olhos dos/as próprios/as alunos/as do lugar onde a escola está inserida.**

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. **Bolsonarismo e Educação**: quando a meta é desconstruir uma política pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.
- ABUD, Katia Maria. **O ensino de História nos anos iniciais**: como se pensa, como se faz. Antíteses, vol. 5, núm. 10, julho-diciembre, 2012, pp. 555-565 Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ARAÚJO, G.C de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “o problema maior é de estudar”. **Educ. Ver.**, Curitiba, nº 39, p. 279, abr. 2011. Disponível em: <https://encurtador.com.br/cejwH>. Acesso em: 27 set. 2023.
- BARBOSA, Ma Pinheiro; SOARES, Rossimar C.N. **Anajás**: um povo, uma história. Curitiba: CRV, 2020, p. 296.
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. In: NETO, José Miguel Arias (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de História**. Londrina. AtritoArt, 2005, p.15 - 25.
- BARCA, Isabel. **Perspectivas em educação histórica**. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2001, p. 55 - 68.
- BARROS, Thaís Aline Laurentino Quintas de. **Educação e relações étnico-raciais no currículo da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**. 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.
- BARTON, K. Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. In: Barca, I. (Org). **Perspectivas em educação histórica**. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2001, p. 55 - 68.
- BERNADINO-COSTA, Joaze; GRASFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.
- BEZERRA NETO, José Maia. **Escravidão negra no Grão-Pará**: (séculos XIVV-XIX). Belém: Paka-Tatu, 2001, 137 p.
- BITTENCOURT, C. F. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.32,93, 127-149. 2018.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2008.
- BITTENCOURT, Circe. **O Saber histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 11ª Edição, 2004.

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sara Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História**. 12. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCNs%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 31.out.2024.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. **Portaria nº 470/2024**. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola— PNNERQ. Brasília: MEC, 2024.

CAIMI, Flavia. E. Escolhas e usos do livro didático de História: o que dizem os professores. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel et al. (Org.). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. 1. ed., v. 1. Porto Alegre: EST Edições, 2010. p. 101-114.

CANÁRIO, R. **O que é a escola? Um “olhar” sociológico**. Porto: Porto Editora, 2005.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Tradução Luiz Sérgio Henrique. 3. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CARONE, L.; BENTO, M.A.S. (Org). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000, p.14.

CERRI, Luis. O que é a consciência histórica. In: **Ensino de história e consciência histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2011. P. 19 - 55.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03: percursos de formação para o trato com a Diferença? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p.1-39, 2018. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/11343/1/Artigo_LicenturasHistoriaLei.pdf. Acesso em: 04 de outubro de 2023.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores! **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/h5n5B78LkcMTWxWbc95t5BF>. Acesso em: 04 de outubro de 2023.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. História, historiografia e saber histórico escolar: a educação para as relações étnico-raciais e o saber histórico na literatura didática. **Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 21, n. 2, p. 358-379, jul. - dez., 2014. Disponibilidade em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/arti cle/view/4306>. Acesso em: 03 de abril de 2023.

COELHO, W. de N. B.; GONÇALVES, A. da S.; CRUZ, F. A. S. . Educação das Relações Étnico-Raciais, BNCC e as propostas curriculares da Região Norte: o perfil dos/as agentes elaboradores/as. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 62, n. 74, 2024. DOI: 10.21680/1981-1802.2024v62n74ID37375. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/37375>. Acesso em: 30 dez. 2024.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém: Editora UNAMA, 2009.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Igualdade e diferença na escola: um desafio à formação de professores. **Revista Cronos**, [S. l.], v. 7, n. 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/3210>. Acesso em: 7 de novembro de 2023.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. O racismo à brasileira e a educação. **Vida e Educação**, n. 1, p. 43-5, 2009.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila de Carvalho, & SANTOS, Paulo Sérgio dos. (2021). Ensino fundamental e as relações de sociabilidades: os adolescentes e a diversidade na escola. **Educação** v. 46, n. 1, e 39, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644440743>. Acesso em: 22/06/2024.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. **Entre virtudes e vícios: educação, sociabilidades, cor e ensino de História**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais).

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 47, p. 67-84, abr. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100006&lng=pt&nrm=iso>. 06 de novembro de 2023.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. **Raça, cor e diferença**. (Org.). Belo Horizonte: Mazza, 2008.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. A produção intelectual docente na pós-graduação em Educação no norte do Brasil: avanços e desafios. **Educação. UNISINOS**, São Leopoldo, v. 20, n. 3, p. 387-399, dez. 2016. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-62102016000300387&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 nov. 2024. <https://doi.org/10.4013/edu.2016.203.12>.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da; SOARES, Nicelma Josenila Brito. **Núcleo Gera dez anos: entre a universidade e a escola básica**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; REGIS, Kátia Evangelista e SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Lugar da educação das relações étnico-raciais nos projetos político-pedagógicos de duas escolas paraenses. *Rev.Exitus* [online]. vol.11, 2021, e020129.Epub 10-maio-2022. ISSN 2237-9460. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2021v11n1id1533>. Acesso em: 22/06/2024.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. Dossiê: Educação Histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial, p.171-190, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 9.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DELVAL, Juan. **Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2013. p. 46.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 6. ed. – São Paulo: Editora Contra Corrente, 2021.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. Ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra:1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Itamar. **Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de História (anos iniciais)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2010.FREITAS, Luiz Carlos. **Organização do trabalho pedagógico**. Palestra proferida no VII Seminário Internacional de Alfabetização e Educação. Novo Hamburgo, ago. 1991. (mimeo).

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Maria (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, Flávio dos Santos. **A hidra e os pântanos: mocambos, quilombos e comunidades de fugitivos no Brasil (Séculos XVIII-XIX)**. São Paulo: Ed. UNESP; Ed. Polis, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria: revista de estudos de literatura**, 9, p. 38-47, 2002. Disponíveis em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.formacaocalei>

dos.com.br/files/Educacao-e-Indentidade

Negra.pdf&ved=2ahUKEWjt6unq9ObxAhVkJrkGHdQTAf4QFnoECAQQAQ&usg=A
OvVaw1BWPPKvxXofJr8D5p5mexO Acesso em: 14 de jul. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria**: revista de estudos de literatura, v. 9, p. 38-47, 2002. Disponíveis em: [\(PDF\) Educação E Identidade Negra - Aletria: Revista de \(amanote.com\)](#). Acesso em: 14 de julho de 2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. **A cor da cultura**, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação / Nilma Lino Gomes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GONÇALVES, Andressa da Silva; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As singularidades regionais no ensino de história nos currículos estaduais da Região Norte reestruturados pela BNCC (Brasil). **Revista EDUCAmazônia**. V. 17, Núm1, jan-jun, 2024. pág. 238- 263.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang>. Acesso em: 06 jan. 2023.

GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e de escolarização**. Abordagens históricas. Tradução de Vera Joscelyn. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. 15. ed. atual. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GOODSON, Ivor. F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Democracia Racial: o ideal, o pacto e o mito. **Novos Estudos Cebrap**. n.61.nov. 2001. p.147-162.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais. **Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro, n. 18, p. 73-89, 1990.

LACERDA, João Baptista de. **Sobre os mestiços no Brasil**. Tradução de “Sur le métis au Brésil” (Premier Congrès Universel des Races: 26-29 juillet 1911, Paris, Devouge, 1911). In: SCHWARCZ, 2011, op.cit.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**/ Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 5 ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Tradução Cristina Antunes, 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018

- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em História in “**Perspectivas em Educação Histórica**”, org. I. Barca, Braga, CEEP, Universidade do Minho, 2001. p.13-27.
- LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas/ Menga Lüdke, Marli E.D.A. André. – [2. ed]. – [Reimpr.]. – Rio de Janeiro: E.P.U., 2022.
- LUIGI, André Santos. **O ensino de História da África**: interfaces entre a legislação federal e o currículo de História do estado de São Paulo. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba, 2015..
- MACIEL, Ana Amélia de Araújo. **O Manto do Marajó- Chaves**: de Aldeia dos índios Aruan à cidade. Imperatriz: Ética, 2000. p.145p.
- MEDEL, C. R. M. de A. (2012). **Educação Infantil**: da construção do ambiente às práticas pedagógicas (2a ed.). Vozes.
- MENEZES, Lúcia Maria de; SILVA, Maria do Fato Santana. Ensinando história nas séries iniciais: alfabetizando o olhar. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Ana Maria; MAGALHÃES, Maria (Orgs.). Ensino de História – Sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007.
- MICHELATO, Luiz Henrique. **Políticas Públicas de Educação no Governo Bolsonaro (2019-2022)**. Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, n.18, julho 2024.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- MOTA, Bruna Maria Cristina da Silva. **Ensino de história e cultura afro-brasileira**: uma análise do caderno do professor de história do ensino médio público paulista. 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2014.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos / Kabengele Munanga- 4. Ed. – Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2019. – (Coleção Cultura Negra e Identidades).
- MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, dez. 2015, p. 20-3.
- NASCIMENTO, Abdias, 1914-2011. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado/ Abdias Nascimento. – 1. ed. – São Paulo: Perspectivas, 2016.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor**: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003.
- NEGRÃO, E. V. A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 63, p. 86–87, 1987. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1279>. Acesso em: 7 de novembro de 2023.
- OLIVA, Ana Rita. A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **História (São Paulo)**, v. 28, n. 2, p. 143–172, 2009.

- PACINI, Henrique Ferreira. **O silêncio do griot**: as representações da escravidão africana nas aulas de História do ensino fundamental. São Paulo: s.n., 2016. 135 p. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- PLUCKROSE, Henry. **Enseñanza y aprendizaje de la historia**. Madrid: Morata, 1993.
- PONCIANO, Deize Denise. **História e cultura afro-brasileiras no currículo de História do 6º ao 9º ano da Rede Oficial do Estado de São Paulo**. Presidente Prudente, 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, Presidente Prudente - São Paulo, 2011.
- POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- PRATS, Joaquín. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. **Revista Educar**, Curitiba, Especial. , 2006. p. 191-218.
- RAWLS, John. **Justiça como equidade**: uma reformulação. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ROSEMBERG, Fluvia; BAZILLI, Chirley & SILVA, Vinícius Baptista da. Racismo nos livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 125-146, 2003.
- RÜSEN, J. **História Viva**. Teoria da História III: forma e funções do conhecimento histórico. Brasília: EdUnB, 2007.
- RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão. Ponta Grossa, PR: **Práxis Educativa**, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2006.
- SABINO, Geruza; CALBINO, Daniel; LIMA, Izabel. A trajetória dos movimentos negros pela educação: conquistas e desafios. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 28, e40739, jan. 2022. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312022000100104&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 dez. 2024. Epub 14-Fev-2022. <https://doi.org/10.26512/lc28202240739>.
- SALLES, V. **O negro na formação da sociedade paraense**: textos reunidos. 2. ed. Belém: Paka-Tatu, 2015.
- SALLES, Vicente. **O Negro no Pará**: sob o regime da escravidão. 2. ed. Brasília/ Belém: Ministério da Cultura/ Secretaria de Estado da Cultura/ Fundação Cultural do Pará “Tancredo Neves”, 1988.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social** [recurso eletrônico]: o cavalo de Troia da educação / Jurjo Torres Santomé; tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Álvaro Hypolito. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOS, Amanda Gonçalves dos. O coordenador pedagógico e as reuniões pedagógicas – possibilidades e caminhos. In: Encontro de Ensino Pesquisa e Extensão da Faculdade Senac, 4, 2010, Pernambuco. **Anais**. Pernambuco, 2010. Disponível em: Acesso em: 24 maio. 2023.
- SANTOS, Raquel Amorim dos.; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. História da África e dos africanos nas escolas brasileiras. Mito ou realidade? **Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul**, v.21, n. esp., p.123-148, jan./jun.2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>.

SARRAF-PACHECO, Agenor. Cosmologias afroindígenas na Amazônia Marajoara. **Projeto História**, São Paulo, n. 44, p. 197-226, jun. 2012.

SARRAF-PACHECO, Agenor. Diásporas africanas e contatos afroindígenas na Amazônia Marajoara. **Cadernos de História**. Belo Horizonte, v. 17, n. 26, 1º sem. 2016 – ISSN 2237-8871.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. A cultura como referência para investigação sobre consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen. In: Barca, Isabel (org.). **Educação e consciência histórica na era da globalização**. Braga: Universidade do Minho, 2011. p. 24 - 40.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. **Hist. R.**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 91-104, jan./jun. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. História Local e o ensino da História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 1.ed.2ªimp. São Paulo: Editora Scipione, 2005.

SCHWARCZ, L. M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2013.

SCHWARCZ, L. M. **O Espetáculo das Raças**: Cientistas, Instituições e Questões Racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SERRANO, J. **História do Brasil**. 2.ed. Revista e anotada por Lucinda Coutinho de Mello Coelho. Rio de Janeiro: F. Briguiet, 1968.

SHEMILT, D. The Caliph's Coin: The Currency of narrative Frameworks in History Teaching. In: STEARNS, P.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S. **Knowing Teaching & Learning History. National and International Perspectives**. London: New York University Press, 2000. p. 83-101.

SILVA, Flávia Carolina da; PALUDO, Karina Inês. Racismo implícito: um olhar para a educação infantil. **Revista África e africanidades**. Ano IV- n. 14-15 - agosto - novembro. 2011- ISSN 1983-2354 - Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com/>. Acessado em: 07 de novembro de 2023.

SILVA, Francisco Thiago. Currículo festivo e Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica. **Revista Filosofia Capital - ISSN 1982-6613**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 16–33, 2017. Disponível em: <https://filosofiacapital.org/index.php/filosofiacapital/article/view/364>. Acesso em: 18 nov. 2024.

SILVA, Francisco Thiago. Educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal: reflexões curriculares, 2013.142 f., Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, Jaddson Luiz Sousa. **A Poética Museal de Antônio Juraci Siqueira**. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Arte, Faculdade de Artes Visuais, (Museologia), Belém, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. In: _____ (Org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-33.

SILVA, Regina Maria da. **Educação das Relações étnico-Raciais nos Cadernos Didáticos “Formadores do Saber” (2011-2012)**: Análise da experiência da Rede Municipal de Santo André. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: PUC/ SP - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, 2014.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2021.

TEIXEIRA, Anísio. A escola pública universal e gratuita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 26, n. 64, out./dez. 1956. p.3 - 27. 1956.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 16. ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2019.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização, 24^a. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2014. (Cadernos pedagógicos do Libertad: v. 1)

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. **Cadernos CEDES**, v. 23, n. 61, p. 267–281, dez. 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 22. ed. Campinas/SP: Papirus, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fonte, 1998.

WALLACE, Alfred Russel. **Viagem pelo Amazonas e Rio Negro**. Notas de Basílio de Magalhães. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2004.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: Candau, Vera (Org). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.