



**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**

**QUELEM AFONSO KALLFMAN DE OLIVEIRA**

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 no  
currículo escolar de Belém/Pa**

**BELÉM/ PA**

**2025**

**QUELEM AFONSO KALLFMAN DE OLIVEIRA**

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 no  
currículo escolar de Belém/Pa**

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 (UFPA), submetida a avaliação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica.

Orientador (a): Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Wilma de Nazaré Baía Coelho.

**BELÉM/ PA**

**2025**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

O48e Oliveira, Quelem Afonso Kallfman de.  
Educação para as Relações Étnico-Raciais nos anos iniciais do  
Ensino Fundamental : um estudo sobre a implementação da Lei nº  
10.639/03 no currículo escolar de Belém/Pa / Quelem Afonso  
Kallfman de Oliveira. — 2024.  
170 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo  
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de  
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,  
2024.

1. Anos Iniciais do Ensino Fundamental . 2. Currículo . 3.  
Lei nº 10.639/2003. 4. Educação para as Relações Raciais . 5.  
Cultura Escolar . I. Título.

CDD 372.026

---

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 no  
currículo escolar de Belém/Pa**

por

**QUELEM AFONSO KALLFMAN DE OLIVEIRA**

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 (UFPA), submetida a avaliação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Data de avaliação:

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Wilma de Nazaré Baía Coelho (Orientadora)  
(PPEB/NEB/UFPA)

---

Prof. Dr. Felipe Alex Santiago Cruz (UFRA)  
(Examinador/a Externo/a)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Daniele Doroteia Rocha da Silva de Lima (UFPA)  
(Examinador/a Interno/a)

Conceito: \_\_\_\_\_

A maior e melhor Professora que conheci e  
convivi na minha vida, Dona Cristina Maria  
Kallfman de Oliveira, minha mãe (*in memoriam*).

## AGRADECIMENTOS

Todo o percurso da minha trajetória acadêmica foi marcado por momentos desafiadores, mas, também momentos de aprendizagens, de vivências e de companheirismo. Em cada momento, contei com pessoas que marcaram essa trajetória. Logo, eu não poderia deixar de externar meus sinceros agradecimentos.

A Jeová Deus por ter me fortalecido durante toda essa caminhada, que toda glória seja dada a ele.

As minhas filhas Cler Luíza e Ádria Cristina pelo apoio e paciência.

As minhas irmãs e cunhados Márcia Cristina, Quiria, Alexandre e Reginaldo por me apoiar de forma incondicional.

A minha orientadora Professora Wilma de Nazaré Baía Coelho por me acolher em seu grupo de pesquisa e compartilhar seus conhecimentos durante toda essa trajetória.

A Coordenadora do Programa Amélia Mesquita, vou ser eternamente grata pelos momentos de aprendizagem e incentivo.

Aos amigos de Mestrado: Andreza, Cláudio, Amanda, Thaís, Alessandra, Cristiano e Laércio, essa experiência não seria tão maravilhosa se não fossem vocês.

Aos amigos(as) queridos(as), Nazaré Vilhena, Crisley, Ana Paula, Mônica, Wander, Analeia, Márcia e Cley Artur, agradeço o cuidado, incentivo e ajuda das mais variadas formas.

Aos amigos da EMEIF Santana do Aurá, meu local de trabalho, Shirley, Carine, Kleize e Dilma obrigada pelo apoio.

Em especial, o meu profundo agradecimento à direção escolar que abriu espaço para o desenvolvimento da investigação e pela disponibilidade e prontidão em ajudar.

A todos e todas, afirmo que nada conseguiria sem a presença de vocês nesse momento tão importante da minha vida.

“[...] compreendi que o êxito de um negro não  
pertence somente a ele, mas a toda a  
comunidade”.

*Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011)*

## RESUMO

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos oficiais das Redes de Ensino. Por considerar essa determinação, o presente trabalho teve como objetivo principal compreender como a Lei nº 10.639/2003, está sendo materializada no currículo dos/as professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Belém. Para isso, foi realizada uma pesquisa documental, tendo como objeto de pesquisa o currículo das turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. Os instrumentos de coleta de dados foram os documentos escolares: o Projeto Político Pedagógico da escola, os Planejamentos Anuais da turma do 5º ano dos anos 2019 e 2023 e os Planos de Ações Pedagógicas dos anos 2017, 2018, 2019, 2020 e 2023. Para a compreensão dos conceitos de currículo, cultura e escola foram considerados os estudos de Hall (2016), Santomé (1997; 2013), Forquin (1993), Moreira e Candau (2007; 2023), Moreira e Tadeu (2013). Para a análise dos conceitos acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais e diversidade cultural, as referências são de Coelho (2010; 2014; 2015; 2018), Gomes (2001; 2007; 2011; 2012; 2023) e Silva (2011; 2016). A análise documental está fundamentada na perspectiva de Veiga (1995; 2019) e Vasconcelos (2014); e a perspectiva metodológica na Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Por meio da análise realizada, foi observada a coexistência do Currículo Turista que trata as realidades culturais diferentes numa perspectiva muito trivial, em especial a partir de datas e eventos comemorativos e o Currículo Culturalmente Orientado aquele aberto às distintas manifestações culturais. Além disso, para melhor compreensão da realidade e dos desafios que a escola enfrenta, foi destacada a necessidade de aprofundamento conceitual e teórico do Projeto Político Pedagógico a partir de três partes estruturais: Marco Referencial, Diagnóstico e Programação (Vasconcelos, 2014); onde foi sugerida a articulação entre os demais documentos pedagógicos. Por fim, foram identificados elementos que apontam para a inserção no currículo de conhecimentos escolares que abordam a diversidade cultural e o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, no entanto, a escola precisa avançar nas discussões sobre o racismo e na consolidação da Educação para as Relações Étnico-Raciais no currículo.

**Palavras-chave:** Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Currículo. Lei nº 10.639/2003. Educação para as Relações Raciais. Cultura Escolar.



## ABSTRACT

The enactment of Law 10.639/2003 renders mandatory the teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture as part of the official curricula in education networks. Taking that into consideration, this work has as its main objective understand how Law 10.639/2003 has been materialized in curricula adopted by teachers working in early years of Elementary School at a school part of the municipal public education network in Belém-PA. So, a document analysis was carried out, having as research object the curriculum of 5<sup>th</sup> year Elementary School classes. The instruments of data collection were the following school documents: a school Political Pedagogical Project; annual plannings for 5<sup>th</sup> year from 2019 and 2023; and the Pedagogical Action Plans from 2017, 2018, 2019, 2020, and 2023. To understand concepts of curriculum, culture, and school, the research considered studies by: Hall (2016), Santomé (1997, 2013), Forquin (1993), Moreira and Candau (2007, 2023), Moreira and Tadeu (2013). And to analyze concepts related to Education for Ethnic and Racial Relations, and cultural diversity, the references were: Coelho (2010, 2014, 2015, 2018), Gomes (2001, 2007, 2011, 2012, 2023), and Silva (2011; 2016). The document analysis is based on perspectives such as Veiga's (1995, 2019), and Vasconcelos' (2014), while the methodological perspective relies on Content Analysis by Bardin (2016). Through carrying out the analysis, it was possible to observe the coexistence of a Tourist Curriculum, which discusses different cultural realities from a quite trivial perspective, especially when it comes to dates and commemorative events, as well as a Culturally Oriented Curriculum, being that open to distinct cultural manifestations. Not only that, to better understand reality and the challenges schools face, it was highlighted that the need to deepen the conceptual and theoretical aspects of Political Pedagogical Projects from three structural parts: Theoretical Framework; Diagnosis; and Programming (Vasconcelos, 2014), being suggested an articulation with the other pedagogical documents. At the end, it became possible to identify elements which point out to the inserting into the curriculum school knowledge that discuss cultural diversity, and the teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture. However, schools need to move forward in discussions about racism, and in the consolidation of an Education for Ethnic and Racial Relations in the curriculum.

**Keywords:** Early years of Elementary school. Curriculum. Law 10.639/2003. Education for Ethnic and Racial Relations. School culture.

## SUMÁRIO

<b>CAMINHOS INTRODUTÓRIOS.....</b>	<b>11</b>
<b>1 ALGUNS PONTOS DE PARTIDA: a educação para as relações étnico – raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental e as produções acadêmicas (2008 – 2022).....</b>	<b>28</b>
1.1 OS ESTUDOS SOBRE O NEGRO NO BRASIL: mudanças de perspectivas no decorrer do século XX.....	28
1.2 AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS QUE TRATAM DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CAMPO EDUCACIONAL.....	35
1.3 TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (2008 – 2022).....	42
1.3.1 As dissertações e teses: aspectos de gênero, distribuição temporal e instituições acadêmicas.....	48
1.3.2 Núcleo Gera: trajetória e contribuições para a pesquisa científica na Região Norte .....	53
1.3.3 Sobre as temáticas estudadas.....	56
<b>2 O DIÁLOGO ENTRE A CULTURA, O CURRÍCULO, A ESCOLA E A LEI Nº 10.639/2003.....</b>	<b>69</b>
2.1 CULTURA E EDUCAÇÃO.....	69
2.1.1 As abordagens do multiculturalismo.....	74
2.1.2 A Cultura Escolar.....	78
2.1.3 A Cultura Organizacional da Escola.....	84
2.2 CURRÍCULO: conceito e questões do contexto educacional.....	92
2.2.1 As teorias do currículo.....	93
2.2.2 Currículo multicultural na perspectiva da interculturalidade crítica.....	96
2.2.3 O conhecimento escolar no centro das discussões de um currículo culturalmente orientado.....	100
2.3 O CURRÍCULO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	102
2.3.1 A Lei nº 10.639/2003: desafios e possibilidades.....	105
<b>3 DISCUSSÕES CURRICULARES: a educação para as relações étnico – raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos documentos escolares.....</b>	<b>111</b>
3.1 O ESTUDO.....	111

3.2	O TERRITÓRIO DA ESCOLA.....	112
<b>3.2.1</b>	<b>Território Quilombola do Sucurijuquara: memória e história.....</b>	<b>115</b>
<b>3.2.2</b>	<b>O <i>lócus</i> do estudo.....</b>	<b>121</b>
3.3	O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	122
3.4	PLANO ANUAL DE AÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA.....	128
3.5	PONDERAÇÕES SOBRE A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DA ANÁLISE DOCUMENTAL.....	135
<b>3.5.1</b>	<b>Categoria Ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.....</b>	<b>136</b>
<b>3.5.2</b>	<b>Categoria Diversidade Cultural.....</b>	<b>138</b>
<b>3.5.3</b>	<b>Categoria Reconhecimento, enfrentamento e superação do racismo.....</b>	<b>141</b>
3.6	O LUGAR DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NO CONHECIMENTO ESCOLAR E NAS PRÁTICAS CURRICULARES.....	143
<b>3.6.1</b>	<b>Planejamento Anual dos Componentes Curriculares.....</b>	<b>147</b>
<b>3.6.2</b>	<b>Práticas curriculares escolares.....</b>	<b>152</b>
	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>156</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>159</b>

## CAMINHOS INTRODUTÓRIOS

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, no artigo 1º, estabelece que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, e também reconhece os direitos fundamentais e a proteção integral de todos/as. Entre as dimensões de direitos garantidos, ressaltamos os direitos sociais e os direitos coletivos surgidos a partir de lutas, iniciadas no século XIX, que possibilitaram que ninguém pudesse se valer de pretextos, como raça, cor, sexo, gênero, língua, religião, opinião política para se abster ou infligir de garantir tais direitos.

No final do século XX, as exigências pelas garantias de direitos sociais se intensificaram com a era da Globalização, destacando o período pós-guerra, em que se observa a transição de uma sociedade industrial para uma sociedade do conhecimento. Dentro desse processo, Fraser (2002) salienta que algumas características se sobressaíram, como: a maior consciência do pluralismo cultural, na esteira do aumento da imigração; a intensificação da hibridização cultural e a proliferação rápida das imagens pelas indústrias globais de publicidades e do entretenimento em massa. Como consequência, atualmente, percebemos uma nova consciência reflexiva em torno do “outro”, uma nova ênfase na identidade e na diferença e uma politização generalizada da cultura, que anseiam pela necessidade de reconhecimento (Fraser, 2002, p. 8).

Nesse contexto de mudanças substanciais, a Constituição Federal Brasileira de 1988 define a Educação como direito público subjetivo e primeiro direito social do/da cidadão/ã. Em seu artigo 6º, estabelece que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho [...]” (Brasil, 1988). Com o amparo da Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) reforçam a garantia desse direito. A combinação desses marcos legais faz com que o direito à Educação se equipare aos demais direitos sociais e coadune com os princípios da dignidade humana e da igualdade. Também se torna um direito juridicamente protegido, uma vez que é garantido pela gratuidade, obrigatoriedade, pelo dever do Estado e pelo financiamento (Cury, 2008).

Além disso, Cury (2008) destaca que por ser um direito público e subjetivo, o direito à educação torna-se um direito à cidadania, ou seja, qualquer cidadão ou cidadã, de qualquer idade pode exigir-lo caso lhe tenha sido negado o benefício da educação escolar. O autor complementa ainda que o direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é uma importante herança cultural, tornando o/a cidadão/ã capaz de se apropriar de padrões cognitivos e formativos que proporcionarão maiores possibilidades em participar

dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua formação. Por isso, a exigência ao direito educacional se transforma em “[...] uma arma não violenta de reivindicação e de participação política. Desse modo, a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se converte em investimentos de redução das desigualdades e das discriminações e possibilita uma aproximação pacífica entre os povos de todo mundo” (Cury, 2008, p. 261).

Diante do exposto, compreendemos o papel da educação enquanto ‘arma’ (Cury, 2008) para a superação das desigualdades sociais e principalmente ao racismo e a discriminação de toda ordem. E é nesse contexto, de garantias de igualdade de condições e pela luta para uma sociedade mais justa que se destaca a necessidade em se promover a Educação para as Relações Étnico-Raciais nas instituições de ensino.

Inicialmente, não existe discussão sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais sem relacioná-la ao Movimento Negro. De acordo com Petronilha Silva (2016), ao longo do século XX, o Movimento Negro tem reivindicado a garantia de diversos direitos para a população negra enquanto coletivo. Entre essas reivindicações, no campo educacional, ele tem tomado iniciativas a fim de

[...] fortalecer negros e negras, por meio inclusive dos currículos escolares. [...] tem construído diferentes e amplos sentidos para a *negritude*, desde o sentimento de sentir-se parte do Mundo Africano – culturas e histórias do Continente, bem como da diáspora – até as exigências, por meio de políticas públicas institucionais e de Estado, de reconhecimento e tratamento equânime de sua cidadania, enquanto negros, descendentes de africanos (Silva, 2016, p. 27).

Além disso, Gomes (2017) afirma que até chegarmos às discussões atuais, desde o século XVI, um longo caminho foi percorrido com muitas lutas e reivindicações em busca da libertação dos/as negros/as escravizados/as. A autora salienta que após o treze de maio de 1888, o Movimento Negro compreendeu que entre as necessidades do povo, era primordial que eles tivessem acesso à educação, tornando esse direito, uma pauta para suas reivindicações. Após a Abolição, não houve nenhuma lei que protegesse essas pessoas, uma vez que, com o mito da democracia racial<sup>1</sup> ficou subtendido que todos viviam em harmonia e não havia a necessidade de promover políticas públicas que garantissem seus direitos. Sobre isso, Gomes (2017) reitera que,

---

<sup>1</sup> De acordo com Munanga (2022, p. 119), o mito da democracia racial apresenta o Brasil como um paraíso racial, isto é, um país sem preconceito e discriminação raciais. Em razão desse ideal, o Brasil viveu muito tempo sem leis protecionistas dos direitos humanos dos não brancos, justamente porque não eram necessárias, tendo em vista a ausência dos preconceitos e da discriminação racial, pensavam. Enquanto permanecia essa consciência tranquila dos dirigentes e da sociedade civil organizada, inúmeras injustiças e violações dos direitos humanos foram cometidas contra negros e povos originários, como demonstradas pelas pesquisas quantitativas que o IBGE e o Ipea vêm realizando nos últimos vinte anos.

[...] deixar de ser um “ex-escravo” ou liberto para ser cidadão, ter direitos iguais, não ser visto como inferior e vivenciar a cidadania plena era o sonho perseguido pela população negra da época, sobretudo os setores mais organizados. Entre as suas reivindicações, a educação se tornou prioritária, pois o analfabetismo e a lenta inserção de escolas oficiais se constituíram um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho (Gomes, 2017, p. 29).

Diante desse panorama social, a imprensa negra paulista contribuiu para a produção de saberes emancipatórios sobre a raça e denunciou as condições de vida da população negra, rompendo com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX que atribuía à população negra o lugar de inferioridade, pautada no ideário do racismo científico<sup>2</sup> (Gomes, 2017).

Além disso, é válido recobrar o papel da Frente Negra Brasileira<sup>3</sup> que por intermédio de seus departamentos promoveu a educação, mediante a criação de escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Gomes (2017, p. 30) pontua que a Frente Negra Brasileira “[...] visava a integração dos negros na vida social, política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período”.

Entre a década de 1940 e 1960, destacamos a atuação do Teatro Experimental Negro (TEN) que depreendeu esforços para dar visibilidade aos negros e negras por meio da arte e da cultura. De acordo com Gomes (2017), o TEN foi criado para contestar a discriminação racial, formar atores e resgatar a herança africana. Ele alfabetizava seus primeiros participantes, oferecendo-lhes uma nova atitude e habilitando-os a requerer o espaço ocupado pela população negra naquele contexto.

Tudo que foi exposto por Gomes (2017) nos ajuda a perceber o papel do Movimento Negro a frente das reivindicações em prol da população negra, com foco de atuação em diversos campos, esse Movimento não deixou passar despercebido o campo de atuação das

---

<sup>2</sup> Munanga (2022, p. 5) explica que os naturalistas dos séculos XVIII-XIX se deram o direito de hierarquizar e estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças por erigir uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca” foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como: a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra, a mais escura de todas e considerada como a mais estúpida, mais emocional e menos honesta. A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudocientífica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana. Gradativamente, os conteúdos dessa doutrina chamada ciência, começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes.

<sup>3</sup> “Associação de caráter político, informativo, recreativo e beneficente que surgiu em São Paulo em 1931, transformou-se em partido político em 1936; porém, acabou extinto em 1937 através do decreto assinado por Getúlio Vargas que colocava na ilegalidade todos os partidos políticos” (Gomes, 2017, p. 30).

políticas educacionais. Para a autora, a preocupação com a garantia do acesso de negros/as à educação pública, vem sendo prioridade durante o século XX, e embora o debate acerca da questão racial tenha perdido lugar na época da ditadura militar em 1964, voltou a ter centralidade na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), principalmente após a Lei nº 10.639/2003 ser sancionada e serem incluídos os artigos 26-A e 79-B.

Nesse contexto, é marcante a participação do Movimento Negro durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Durban na África do Sul, no período de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001 (Silva, 2016). A conferência se torna um marco por considerar essencial,

[...] que todos os países do continente americano e de todas as áreas da diáspora africana reconheçam a existência de uma população afro-descendente (sic) e as contribuições culturais, económicas (sic), políticas e científicas dessa população, e que reconheçam também a persistência de formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância conexas que a afectam (sic) especificamente; e reconhecemos que, em muitos países, a desigualdade histórica que afecta (sic) essas pessoas em termos de acesso, nomeadamente, à educação, aos cuidados de saúde e à habitação, constitui uma causa profunda das disparidades sócio-económicas (sic) de que são vítimas (DCJRI, 2007, p. 32).

A partir desse reconhecimento, os países participantes se comprometeram em conceber, promover e executar estratégias, programas e políticas, e legislação adequada em ‘prol’ da erradicação de todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância conexas enfrentadas pelos africanos e pessoas de ascendência africana.

Além disso, no campo educacional, a Conferência apelou aos Estados participantes, que se esforçassem para que a educação refletisse “uma sociedade multicultural, com currículos abertos a outras culturas e materiais didáticos baseados na diversidade de culturas (educação intercultural)” (DCJRI, 2007, p. 154). Ademais, estabeleceu que o processo educativo possibilitasse aos estudantes a compreensão dos processos históricos, sociais e econômicos que deram origem aos preconceitos contra os grupos visados. Isso demandaria dos Estados a revisão dos currículos e materiais escolares de todas as disciplinas, a fim de assegurar que estes não perpetuem estereótipos ou preconceitos, prestando particular atenção ao ensino imparcial da história (DCJRI, 2007).

No campo acadêmico, podemos aludir à fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Esta que, de acordo com Gomes (2021, p. 7), surgiu para “[...] congrega pesquisadores negros e não negros que estudam as relações raciais e demais temas de interesse da população negra, produzir conhecimento científico sobre a temática racial e

construir academicamente um lugar de reconhecimento das experiências sociais do Movimento Negro como conhecimentos válidos”.

Além da fundação da ABPN, a realização do primeiro Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE) no ano 2000, foram ações significativas que marcaram o percurso de lutas e reivindicações do Movimento Negro, elas revelam o compromisso em não se calar diante da necessidade de garantir à população negra, igualdade de direitos – principalmente o direito à educação – a emancipação social e promoção do combate ao racismo e discriminações existentes na sociedade (Gomes, 2021).

No campo das políticas públicas em 2004, destacamos a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos e Diversidade (SECAD) e posteriormente, em maio de 2011, ao ser incluído o eixo inclusão passou a se denominar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI). A criação da Secadi foi um importante marco por ser um instrumento de contribuição para a redução das desigualdades educacionais, e assegurar a ampliação do acesso à educação para todos os brasileiros (Gomes, 2021).

Por fim, destacamos em especial a contribuição da Lei nº 10.639/03 – mais tarde alterada pela Lei nº 11.645/2008 – para o desenvolvimento da Educação para as Relações Étnico-Raciais no âmbito das escolas. Essa lei foi um dos maiores avanços legais para o combate à desigualdade racial e o racismo na educação escolar, isto porque, ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas “[...] asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito ao acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros” (Brasil, 2004).

É imperativo compreender também que o racismo no Brasil cria estratégias para negar aos negros/as os direitos que cabem a eles/as enquanto cidadãos e cidadãs, por esse motivo se tornaram indispensáveis “[...] políticas públicas que corrigissem disparidades e falta de respeito, a fim de garantir, a todos os brasileiros, igual direito a história e a cultura” (Silva, 2016, p. 25). Para Petronilha Silva (2016), a Educação para as Relações Étnico-Raciais se for vivida como experiência humana,

[...] é primeiramente uma experiência de enfrentamento, de surpresa diante do outro distinto, mas não inferior, aparentemente incompreensível, porque pleno de distintos significados. Educar relações étnico-raciais, pois, requer que se aceite ser interpelado por pessoas com diferentes histórias, visões de mundo, projetos de sociedade. Educar relações étnico-raciais, implica necessariamente lutar contra racismos e discriminações (Silva, 2016, p. 37).



A Lei nº 10.639/2003 quando torna obrigatória a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos vai além de apenas incluir mais um conteúdo no currículo escolar. Essas temáticas evidenciam como a História do Brasil, ensinada nas escolas, elege a “[...] Europa como o epicentro de nossa história e como herança mais importante”, relegando aos povos indígenas e africanos a posição de meros “[...] elementos coadjuvantes com participação alegórica” (Coelho; Coelho, 2015, p.21). O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana representa um movimento inédito, incluindo a história do negro brasileiro sob uma nova perspectiva de ensino, onde

[...] a África, os povos africanos e os povos indígenas deixam de constituir um borrão indefinido e alcançam um novo estatuto. Em primeiro lugar, sua história é reconhecida. Os povos africanos e indígenas passam a ser vistos como agentes de processos históricos, da mesma forma que os povos europeus. Em segundo lugar, a África e a América, anteriores à Conquista, ganham contornos específicos. A África, especialmente, passa a ser percebida na condição de continente, com povos, cultura e ambientes distintos. Finalmente, sua participação nos processos de formação da nacionalidade é redimensionada, de forma a destacar a intervenção ativa que tiveram nos processos históricos que demarcam a trajetória histórica brasileira (Coelho; Coelho, 2015, p. 21).

Nessa perspectiva de ensino, Coelho e Coelho (2015, p. 21) destacam que a Lei nº 10.639/2003 “[...] é definida pela natureza do desafio de alterar visões de mundo, redimensionar a memória, criticar mitos e enfrentar preconceitos”. É realmente desafiador, uma vez que a partir da legislação, o tratamento dado ao ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana se apresenta numa perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações, mas articulando a história dos africanos, as relações entre esses povos e os da diáspora e sua participação na construção da história mundial em seus diversos aspectos (Brasil, 2004).

Para tanto, a implementação da Lei nº 10.639/2003, que depois foi alterada pela Lei nº 11.645/2008, demanda a necessidade de uma ampla reformulação curricular, isso implica na determinação de escolha de quais conhecimentos são válidos, quais devem ser modificados e/ou inseridos. Sobre isso, Santomé (2013) afirma que é preciso questionar quem seleciona, como faz, qual a razão e porque não elege outros conteúdos escolares.

Esse questionamento traz provocações porque um currículo que respeita a diversidade e educa para as relações étnico-raciais entra em confronto com o currículo eurocêntrico “[...] imbuído de práticas excludentes e com o imaginário racial presente na estrutura e funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a natureza das desigualdades sociais” (Gomes,

2011, p.116), evidenciando a necessidade de promoção de debates aprofundados sobre o racismo no cotidiano escolar.

A existência da diversidade cultural na escola, requer dela o compromisso de repensar suas práticas educativas a partir de um Currículo Multicultural<sup>4</sup>, de reconhecimento das diferenças e um posicionamento contra a discriminação que atinge grupos minoritários oprimidos historicamente. Para Santomé (2013) convém,

[...] estarmos cientes de que no sistema educativo atual, são muitos os alunos que não se sentem reconhecidos, entre outros motivos porque os grupos sociais, culturais, linguísticos e étnicos aos quais pertencem não existem nos conteúdos culturais trabalhados nas escolas e muito menos nos materiais didáticos com os quais realizam suas tarefas escolares (Santomé, 2013, p. 225).

É perceptível que as demandas das diferenças e da diversidade cultural se evidenciam cada vez mais, tornando necessário um Currículo Multicultural do ponto de vista mais crítico em que,

[...] as diferenças não devem ser simplesmente respeitadas e toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdades. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão (Silva, 2009, p.88-89).

Para Tomás Tadeu da Silva (2009), no que concerne à questão da diferença e da desigualdade, não basta apenas ensinar à sociedade a tolerância e o respeito diante das diferenças, para além disso, é preciso questionar e refletir acerca do porquê da existência dessas diferenças. E para isso, é preciso repensar um currículo de reconhecimento e valorização das diferenças, provocando distanciamento do currículo “unilateral” que apresenta modelos discursivos para justificar as desigualdades sociais, ou um currículo “turista” – tão comum no espaço escolar – onde as culturas julgadas subalternas são consideradas trivialmente ou “folclorizadas”, limitando-as ao conhecimento de hábitos alimentares, vestuário etc. (Santomé, 2013).

Por fim, a Lei nº 10.639/03 atribui também aos estabelecimentos de ensino a responsabilidade e o compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos,

---

<sup>4</sup> Candau (2013, p. 7) afirma que o Multiculturalismo em educação envolve a natureza da resposta que se dá nos ambientes e arranjos educacionais, ou seja, nas teorias, nas práticas e nas políticas. Multiculturalismo em educação envolve, ainda, um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados. E também envolve, além de estudos e pesquisas, ações politicamente comprometidas.

capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais; e isso implica na participação de toda a comunidade escolar no processo de construção do currículo, uma vez que é ele quem define aquilo que deve ser ensinado nas escolas (Brasil, 2004).

No cerne dessas mudanças curriculares, surge o desafio de ensinar a História e Cultura Afro-brasileira e Africana como conteúdo obrigatório escolar para estudantes do Ensino Fundamental, respeitando as especificidades de um grupo de estudantes que envolvem crianças dos anos iniciais com idade de 6 a 10 anos e dos anos finais de 11 a 14 anos. Há de se pontuar que para cada etapa desse nível de ensino se exige um desdobramento de temáticas e articulações de metodologias adequadas para cada faixa etária.

De acordo com Cury (2008), o Brasil reconheceu o Ensino Fundamental como um direito desde 1934 e como um direito público e subjetivo desde 1988. Mediante a Lei nº 5.692/1971 se determina a extensão do Ensino Fundamental de 6 (seis) para 8 (oito) anos obrigatórios de escolarização. Por fim, a LDB nº 9394/96 sinalizou um ensino obrigatório de 9 (nove) anos, iniciado aos 6 (seis) anos de idade, posteriormente efetivado por meio da Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2007).

Percebemos que o Ensino Fundamental vem sofrendo grandes mudanças no decorrer dos anos, entre elas, uma mudança de grande relevância foi a inserção da criança de 6 (seis) anos nessa etapa de ensino. Com isso, o Ensino Fundamental nos anos iniciais passou a oferecer atendimento para crianças a partir da segunda infância até o início da puberdade, o que demanda da escola uma ampla responsabilidade com a formação social e educacional.

Nesses primeiros anos de escolarização, a criança é concebida enquanto “[...] um sujeito social, que nasce no interior de uma classe social, de uma etnia, de um grupo social. Os costumes, valores, hábitos e práticas sociais, interferem em suas ações e nos significados que atribuem às pessoas, as coisas e às relações” (Kramer, 2007, p.21). Por isso, quando introduzidas ao convívio escolar, as crianças desde pequenas precisam ser educadas para as relações sociais, o que envolve receber uma educação para “[...] o reconhecimento do outro e suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade e combater a desigualdade; viver uma ética e implementar uma formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica” (Kramer, 2007, p.21).

Além disso, todo o processo de aprendizagem pela qual a criança está envolvida é uma experiência social. Nesse sentido, Vygotsky (2007) estabelece a relação entre o desenvolvimento da criança e sua relação com o meio social. Para o autor,

[...] as mudanças ao longo do desenvolvimento devem, em parte, à tentativa de mostrar as implicações psicológicas do fato de os homens serem

participantes ativos e vigorosos da sua própria existência e de mostrar que a cada estágio do desenvolvimento, a criança adquire os meios para intervir de forma competente no seu mundo e em si mesma. [...] um aspecto crucial da condição humana, e que começa na infância, é a criação de estímulos auxiliares ou “artificiais”; através desses estímulos uma situação inédita e as reações ligadas a ela são alteradas pela intervenção humana ativa (Vygotsky, 2007, p.151-152).

Desde o seu nascimento, a criança vai se desenvolvendo por meio das interações entre as condições sociais em transformação e os substratos biológicos do comportamento. Esses dois componentes – o biológico e o cultural – estão entrelaçados e mediante estímulos auxiliares que podem ser “[...] os instrumentos da cultura que a criança nasce, a linguagem das pessoas que se relacionam com a criança e o instrumento produzido pela criança” – como é o caso do brinquedo – a criança vai se desenvolvendo culturalmente e cognitivamente (Vygotsky, 2007, p. 152). Por fim, mediante esses estímulos, com o tempo a criança “[...] expande os limites de seu entendimento através da integração de símbolos socialmente elaborados – tais como valores e crenças sociais, conhecimento cumulativo de sua cultura e conceitos científicos da realidade – em sua própria consciência” (Vygotsky, 2007, p. 157).

No decorrer do processo de desenvolvimento, ao iniciar sua vida escolar, a criança passa a vivenciar experiências com interações sociais mais amplas e diversas. Nesse contexto, tais experiências acontecem no interior de uma instituição social reprodutora de estereótipos construídos socialmente que contribuem para a permanência da visão negativa sobre as diferenças culturais, sendo que algumas dessas diferenças, a criança já constrói no seio da família e da comunidade ao seu entorno, e posteriormente na escola são perpetuadas. Essa lógica é denominada por Bourdieu (2007) como o *habitus* do campo escolar.

Para Bourdieu (2007), o *habitus* seria aquilo que molda uma sociedade e o comportamento do indivíduo. Ele tem uma conexão com a forma de agir, de pensar, de sentir e com isso se coloca na estrutura social. O *habitus* é criado a partir das diversas interações, o indivíduo aprende como ele deve se comportar em determinados grupos e locais e é por meio dele que a cultura dominante é naturalizada. Para o autor, a escola

[...] não cumpre apenas a função de consagrar a “distinção” das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistêmicas: aqueles que possuem a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida com os contatos sociais com seus semelhantes (Bourdieu, 2007, p. 221).

A existência da divisão de classe social e de uma cultura predefinida – cultura erudita – no contexto escolar, promove um sistema educacional injusto, onde a criança da cultura popular – no Brasil, em sua maioria negra – inicia sua vida escolar já em desvantagem. Consequentemente, na escola, no currículo e na sala de aula

[...] convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa (Gomes, 2012, p. 104-105).

Esse silenciamento construído socialmente passa a fazer parte do *habitus* escolar que termina por reproduzir condutas racistas e preconceituosas, que permeiam as relações sociais da comunidade escolar. Por sua vez, os professores resistem em transformar as situações que envolvem preconceito e discriminação racial, em momentos pedagógicos privilegiados para discutir com os/as estudantes a diversidade e destacar a importância da riqueza da nossa cultura e da identidade nacional (Munanga, 2005).

No entanto, ressaltamos que a sociedade atual – em especial, a população negra – cobra da escola posicionamento, visto que não tem mais como aceitar que a escola não assuma seu papel no reconhecimento e superação do racismo e outras discriminações. As crianças, mesmo com vivências diversas, têm capacidade de aprender a conviver com o outro e compreender as diferenças existentes no seu entorno. Estudos mais recentes demonstram que elas “[...] têm a capacidade de observação, análise e posicionamento calcada na materialidade da vida cotidiana” (Soares; Feital; Melo, 2023, p. 152). Para isso, os/as professores/as não podem desconsiderar a

[...] capacidade de observação e a competência das crianças para desenvolver práticas emancipatórias, mostrando que apesar do enfrentamento do racismo muitas vezes ser doloroso para as crianças negras, esse enfrentamento pode contribuir para gerar uma consciência e uma educação antirracista (Soares; Feital; Melo, 2023, p. 152).

Diante disso, podemos afirmar que a escola tem papel importante no enfrentamento do racismo e da discriminação, na construção identitária da criança negra e na promoção de uma educação antirracista. Com tamanha responsabilidade, ela deve questionar o currículo, problematizar as práticas sociais e as práticas pedagógicas, constituídas no seu ambiente. Além disso, é preciso refletir nas condutas e nos discursos reproduzidos, não apenas no interior da sala de aula. Para Coelho (2010), os campos sociais são tão importantes quanto às salas de aula e podem ser vistos como espaços de “formação ou deformação”. Desse modo, é necessário estar atento ao que acontece fora da sala de aula, é importante,

[...] intervir em momentos como os do recreio, com vistas à intervenção em casos de práticas discriminatórias e preconceituosas. Urge a formulação de políticas de inclusão, aplicadas nas atividades extraclasse e na dinâmica geral da escola. A implementação de um programa escolar deverá levar em consideração a temática nos momentos de preparação e de planejamento das atividades curriculares, pontuadas por seus instrumentos pedagógicos, como projeto político-pedagógico e os materiais didáticos utilizados regularmente nas salas de aulas (Coelho, 2010, p. 33).

Nessa mesma lógica, é indispensável considerar o papel do/da docente nesse processo, e na mudança de postura necessária para o fortalecimento do seu trabalho, que deve partir de práticas pedagógicas de reconhecimento da diversidade e respeito às diferenças. Tais ações pedagógicas, exigirão deles,

[...] pensarem e agirem sobre: o posicionamento sobre o racismo e as crianças negras; propostas pedagógicas de enfrentamento; a desconstrução de pedagogias eurocêntricas; desenvolvimento de ações cotidianas com as crianças negras; valorização da identidade de crianças negras; posicionamento pedagógico contra ações discriminatórias frente às crianças negras; cultivo de empatia e acolhimento de crianças negras. Nesta concepção, a identidade da criança negra parece encaminhar uma dimensão importante para o seu processo de aprendizagem (Coelho, 2021, p. 6- 7).

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico promove a desconstrução de “conceitos, ideias e comportamentos” pré-concebidos reproduzidos socialmente, por familiarizarem-se com a “análise das relações étnico-raciais e sociais, com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana”, por meio de “informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas” no âmbito escolar (Brasil, 2004, p. 19, 23). E nesse ponto, é indispensável o planejamento e o investimento na formação de professores e professoras, para que possam atender a legislação visando à promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Considerando tudo o que foi exposto, a contar desse momento apresento a minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional para justificar o interesse pela temática e a realização da pesquisa. Por isso, uso a primeira pessoa do singular – “eu” – para destacar algumas perspicácias e motivações pessoais. Mas, no decorrer do texto da dissertação, emprego a primeira pessoa do plural – nós – a fim de expressar, no escrito, a parceria intelectual com a minha orientadora, determinante nesse percurso, a fim de ser eticamente mais segura.

- **Trajétória da vida familiar e profissional**

Utilizo-me a partir desse momento, da minha vivência familiar e acadêmica e da carreira profissional para justificar o interesse pela pesquisa. Venho de uma família em que

minha mãe Dona Cristina Maria Kallfman de Oliveira foi uma respeitada professora primária, que durante toda sua vida se dedicou ao magistério, foi professora das filhas e sobrinhos/as, ensinou crianças ribeirinhas nas décadas de 1980 no chamado Alto-Moju no Município de Moju, Estado do Pará; e ministrou aulas de reforço durante muitos anos.

Sua vida dedicada ao magistério foi exemplo para filhas, sobrinhas e netos/as que hoje seguiram o mesmo caminho na docência. Batalhou para que eu me formasse no Magistério em 1994 pelo Instituto Estadual do Pará (IEEP), escola pública renomada por formar professores. E esteve ao meu lado orgulhosa, quando em 2006 me formei em Pedagogia, realizando um sonho que sempre tive desde menina ao acompanhar minha mãe em suas aulas.

Na carreira acadêmica, me formei pela Universidade Federal do Pará (UFPA) no curso de Pedagogia, durante os cinco anos que estudei, acompanhei um debate tímido na Disciplina de Currículo sobre a temática das Relações Étnico-Raciais, demonstrando as limitações da formação inicial daqueles que atuavam como futuros/as docentes na época.

Atualmente tenho 25 anos de carreira no magistério, comecei aos 18 anos em turmas de alfabetização na esfera particular, em 2001 iniciei na rede pública no Município de Tailândia/Pa. Atuei como professora no Ensino Fundamental e Médio, Técnica Pedagógica de escolas da rede pública municipal, estadual e privada. E como Coordenadora do Ensino Fundamental nas Secretarias de Educação dos Municípios de Tailândia e Belém.

Durante todos esses anos de experiência no magistério vivenciei inúmeras situações de discriminação racial nas relações interpessoais existentes no espaço escolar e em especial entre os/as discentes. Em 2013, ao me tornar servidora pública do Município de Belém, atuei numa Escola de Educação do Campo, localizada no Distrito de Mosqueiro. Escola municipal, localizada numa comunidade que recentemente tinha sido certificada como remanescente de quilombo. Na época da certificação, muitas dúvidas surgiram entre os/as professores/as, principalmente em relação ao currículo e ao processo de ensino. Essa experiência me despertou o interesse em entender como realizar um trabalho pedagógico, pautado na Educação para as Relações Étnico-Raciais.

No período de 2018 a 2020 tive a oportunidade de vivenciar uma política curricular mais ampla, como coordenadora na Secretaria Municipal de Educação de Belém, participando da revisão das Diretrizes Curriculares do Município de Belém, documento este entregue no final do governo do Prefeito Zenaldo Coutinho ao Conselho Municipal de Educação de Belém, readequado no governo do atual prefeito Edmilson Rodrigues a uma nova concepção de educação curricular. É importante ressaltar que foi durante a construção desse documento que me interessei em compreender a amplitude da implementação da Lei nº 10.639/03 na

Rede Municipal de Educação de Belém, em virtude de ser uma rede onde existem quase 100 (cem) escolas que atendem o Ensino Fundamental com peculiaridades socioculturais e regiões diversas.

Além disso, as experiências que o Mestrado tem me proporcionado – por fazer parte do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre a Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA) – e que me ajudam no aprofundamento e no entendimento do que consiste a Educação para as Relações Étnico-Raciais nos seus diversos aspectos. Os debates teóricos e o estudo de literaturas especializadas sobre o tema, sugeridas pela fundadora do grupo e minha orientadora Professora Doutora Wilma de Nazaré Baía Coelho, me fez rever conceitos e ampliar meus conhecimentos sobre o assunto. O GERA me proporciona uma experiência singular e possibilidades para novas aprendizagens e para desenvolver um novo olhar sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais no exercício da docência.

- **Percurso Metodológico**

A pesquisa aqui apresentada é qualitativa, por ter o “[...] ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos e a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto” (Lüdke; André, 1986, p. 44). Para Creswell (2007, p. 202), a pesquisa qualitativa tem como objetivo “[...] entender determinada situação social, fato, papel, grupo ou interação. Ela é, em grande parte, um processo investigativo no qual o pesquisador gradualmente compreende o sentido de um fenômeno social ao contrastar, comparar, reproduzir, catalogar e classificar o objeto do estudo”. Desse modo, entendemos que o estudo da Educação para as Relações Étnico-Raciais não pode ser apenas quantificado, visto que é um fenômeno a ser entendido a partir das relações existentes na escola.

Elegi como *lócus* da pesquisa uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Campo<sup>5</sup>, que fica localizada no Distrito de Mosqueiro, em Belém e criada em 21 de janeiro de 1966. Instituição essa, onde tive a minha primeira experiência de magistério como servidora pública de Belém, e tem uma especificidade – dentre as inúmeras escolas da rede municipal – é uma escola localizada no território Quilombola<sup>6</sup> do Sucurijuquara. Pela experiência já vivida na escola em 2013, percebi que a relação entre escola e a comunidade

---

<sup>5</sup> De acordo com as informações do secretário da escola, a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Campo, que se configurou local desta pesquisa, está localizada no Loteamento Independência, s/n, Estrada do Sucurijuquara, Mosqueiro.

<sup>6</sup> A Comunidade do Sucurijuquara, onde a escola está inserida, recebeu em 2014 sua Certidão de Autodefinição no livro de registro geral nº 016, registro nº 2.102, folha 121 da Fundação Cultural Palmares.



poderia ser estreitada, e que o currículo requereria de problematização a fim de promover a Educação para as Relações Étnico-Raciais, e os saberes e as manifestações culturais da comunidade poderiam ser mais valorizados.

Como Mestranda, retorno à instituição escolar, agora com a inquietação de analisar as mudanças nas práticas curriculares da escola, considerando os documentos e os marcos legais existentes: a criação da Coordenação de Educação para as Relações Étnico-Raciais (CODERER), os saberes e manifestações afro-brasileiros existentes na comunidade e a existência de uma gestão administrativa, fundamentada na concepção de uma educação democrática e popular, cuja missão perpassa pelo compromisso com a emancipação humana.

Com a intenção de situar meu estudo no *campo científico* e aprofundar o referencial teórico, realizei um levantamento dos estudos científicos relacionados ao meu tema, o Estado do Conhecimento. Esse tipo de levantamento objetiva “[...] investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado” (Ferreira, 2002, p.258). Além disso, o Estado do Conhecimento proporciona, ao pesquisador iniciante, o afastamento de crenças e saberes preconcebidos sobre o tema em estudo, para que ocorra a transformação da fala social em científica (Morosini, 2015). Nesse sentido, o levantamento da produção sobre o campo ocorreu entre o segundo semestre de 2022 e o segundo semestre de 2023, no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o que me possibilitou compreender o panorama atual sobre a temática nos últimos quinze anos (2008 – 2022).

No processo de seleção dos estudos científicos, escolhi o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram utilizadas como palavras-chave: “Educação para as Relações Étnico - Raciais”, “Lei nº 10.639/03” e “Ensino Fundamental” e o tema investigado foi “A Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental”, tendo como parâmetros de seleção, os trabalhos defendidos em Programas de Pós-Graduação em Educação, relativo à educação racial no âmbito do estudo afro-brasileiro, com o recorte temporal datado do período de 2017 a 2022. O recorte temporal foi pensado, considerando os estudos científicos realizados nos últimos 15 anos, período a partir da promulgação da Lei nº 11.645/2008 que alterou a Lei nº 10.639/2003 e conseqüentemente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluindo a obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e História e Cultura Indígena, respectivamente ao currículo escolar. Além de considerar na época a proximidade do 20º ano da Lei nº 10.639/2003 e a importância de refletir sobre os reais avanços e as questões que impossibilitam a implementação da Lei.

Durante o levantamento, me deparei com um quantitativo numeroso de produções acadêmicas sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental, mas, me concentrei nos estudos voltados para os anos iniciais (1º ao 5º ano). Os dados e os resultados obtidos podem ser observados no primeiro capítulo desta dissertação.

Como problema de pesquisa me interessou saber a materialização da implementação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar a partir do estudo dos documentos escolares da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Mosqueiro.

O objetivo geral a que se propôs esta investigação foi:

- compreender como a Lei nº 10.639/2003, está sendo materializada no currículo dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Belém.

Já os objetivos específicos que nortearam a resposta ao problema da pesquisa foram:

- examinar o que as produções científicas dos últimos quinze anos (2008-2022) têm evidenciado no que tange a promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais na oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- descrever como o Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino se organiza em relação ao trato da temática da diversidade cultural e racial no currículo a ser estudado;
- refletir sobre o currículo, a partir dos documentos elaborados pela escola, a fim de identificar práticas curriculares que possam ser consideradas integrantes do processo de efetivação da Lei nº 10.639/2003.

O recorte do objeto foi o currículo da turma do 5º ano do Ensino Fundamental porque embora o ensino de História esteja prescrito nas Diretrizes Curriculares do Município desde os anos iniciais, nos três primeiros anos que equivalem ao ciclo de Alfabetização, o processo de ensino acontece de maneira interdisciplinar. Além disso, considerando que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os componentes curriculares de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências são ministrados pelo/a professor/a regente da turma, optei por analisar esses componentes, intencionando identificar a materialização do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana de maneira transversalizada.

Considerando que os documentos escolares da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Mosqueiro foram as principais fontes da pesquisa, visto que serviram como coleta de dados e *a priori* foram selecionados da seguinte forma: o Projeto

Político Pedagógico (PPP) da escola e os Planos de Ensino da Turma do 5º ano do Ensino Fundamental.

Foi também disponibilizado o Projeto Político Pedagógico do ano de 2023, documento este que foi examinado como fonte primária, uma vez que ainda não havia recebido nenhum tratamento analítico, tornando necessária a análise de seus dados (Gil, 2002). O documento possibilitou a compreensão dos encaminhamentos curriculares da escola e a concepção de educação e ensino que a instituição vislumbra.

É válido destacar que inicialmente a pesquisa documental envolvia os Planejamentos de Ensino dos/as Professores/as das turmas de 5º ano ao longo dos quinze anos, porém tive acesso somente a dois planejamentos (2019 e 2023)<sup>7</sup>. Diante da situação, em contato com a documentação encontrada na escola, além dos dois Planejamentos de Ensino inseri uma série de documentos, intitulados “Planejamento Anual das Ações Pedagógicas”. A análise desse documento teve a intenção de identificar ações realizadas na escola que promovessem a EREER, por meio de ações culturais e históricas relacionadas ao ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Quanto à técnica de análise de dados, o trabalho está pautado na Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016). Segundo a autora, a análise de conteúdo é “[...] um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 2016, p. 15). No processo de análise de conteúdos, algumas técnicas e procedimentos de análise fazem menção à análise documental como forma de condensação das informações, para consulta e armazenamento. Nesta pesquisa, foram utilizados os três critérios de organização da análise de conteúdo aplicados por ela, que são: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (Bardin, 2016).

Por fim, é preciso pontuar que este estudo faz parte das ações da universidade em divulgar cientificamente o processo de implementação da Lei nº 10.639/03, o que inclui os êxitos, as dificuldades e os desafios que a escola tem vivenciado. Poderá contribuir também para ampliação das discussões acerca das relações raciais a fim de não tornar invisíveis as questões educacionais que afetam a população negra, particularmente crianças e adolescentes negras/os do sistema de ensino público (Brasil, 2006).

---

<sup>7</sup> Em contato com a gestora da escola, esta informou que os documentos mais antigos que ficavam guardados em um depósito localizado na escola foram extraviados, e quanto aos planejamentos mais recentes que estavam salvos no computador da secretaria, foram perdidos por conta de pane no aparelho.

Assim, com o objetivo de atender uma convenção acadêmica de apresentação de trabalho e a facilitar a sua consulta, cabe informar a estrutura desta dissertação que está dividida em três seções:

A Primeira Seção, intitulada *Alguns pontos de partida: Educação para as Relações Étnico-Raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental e as produções acadêmicas (2008 – 2022)*, expõe um panorama sobre o desenvolvimento dos estudos sobre o Negro no Brasil, bem como, apresenta os resultados do Estado do Conhecimento, elaborado a partir das pesquisas realizadas nos últimos quinze anos (2008-2022) sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nos anos iniciais do Ensino Fundamental na base de dados da BDTD.

A Segunda Seção, denominada *O diálogo com a cultura, o currículo, a Escola e a Lei nº 10.639/2003*, focaliza na fundamentação teórica acerca do currículo, cultura e conhecimento escolar, conceitos que embasam todo o processo de discussão teórica desse estudo.

A Terceira Seção, nomeada *Discussões Curriculares: a Educação para as relações étnico – raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos documentos escolares*, apresenta o resultado da discussão sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 no currículo a partir da análise dos dados, encontrados nos documentos escolares

Em seguida, a *Conclusão*, onde são apresentados os principais resultados, as respostas aos questionamentos desta pesquisa e a avaliação da necessidade de novos estudos sobre o tema em tela.

E, finalmente, as *Referências*, onde constam o aporte teórico que subsidiou esta pesquisa.

## **1 ALGUNS PONTOS DE PARTIDA: a educação para as relações étnico – raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental e as produções acadêmicas (2008 – 2022)**

A presente seção expõe um panorama sobre o desenrolar dos estudos sobre o Negro no Brasil e apresenta os resultados do Estado do Conhecimento, elaborado a partir dos estudos científicos encontrados na plataforma de bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, que tratam da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a partir da perspectiva metodológica de Análise de Conteúdo em Bardin (2016).

### **1.1 OS ESTUDOS SOBRE O NEGRO NO BRASIL: mudanças de perspectivas no decorrer do século XX**

Os estudos científicos sobre o negro no Brasil datam de aproximadamente um século e podem ser divididos em grandes períodos que marcam significativamente a história da pesquisa sobre a temática, destacando o ano de 1933 e os anos 1970 como pontos altos, por marcarem as reviravoltas mais importantes para a história da pesquisa sobre a escravidão (Mattoso, 2016).

O primeiro grande período, data da abolição da escravidão no Brasil até 1933, ano em que foi produzida a primeira versão do livro *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freire, que pela primeira vez inseria o africano na sociedade global dominada pelos brancos (Mattoso, 2016). Essa obra se tornaria fonte de inspiração para antropólogos e sociólogos norte-americanos que estudavam o sistema escravista. Porém, as ideias de Gilberto Freire apresentam o sistema escravista numa perspectiva deficiente e sistemática, conforme Cunha Júnior (2013) explica:

[...] Deficiência em razão de ser uma simplificação ou uma quase deformação da realidade histórica. Sistemático pelo fato de insistência repetitiva nesta forma de raciocínio incompleto, aplicando aos cursos de formação e não examinando outras possibilidades e propostas. [...] As afirmações e ponderações encontradas no clássico “Casa Grande e Senzala” não representa o cerne do sistema de produção escravista criminoso. [...] A maior parte do país no período escravista não possuiu senzala ao estilo da produção canaveira e açucareira pernambucana, e nem a casa grande. Menos ainda, a senzala não foi a única forma de moradia da população que trabalhava nos engenhos de cana-de-açúcar do nordeste brasileiro. [...] muito menos serve de referência para pensar o Brasil na sua imensa diversidade humana, de produtos, regiões, organizações da produção e de tempos históricos. [...] Outro grande erro de interpretação do livro se estabelece em pensá-lo como um modelo que descreve as relações escravistas brasileiras e a formação das famílias patriarcais de toda a nação, quando não descreve nem mesmo de maneira sistemática a forma de vida e de habitação e relações sociais da fazenda de produção de açúcar (Cunha Júnior, 2013, p.87).

Em suma, para esse autor, o livro de Gilberto Freire termina por retirar a força, ou pelo menos atenuar os enfoques ao racismo na sociedade brasileira, de uma forma que essa negação terminou por impedir a ascensão social da população negra. Em torno da ideia de mestiçagem<sup>8</sup>, está subentendida uma ideologia da democracia de igualdade de oportunidades entre as populações negras e brancas, logo, se materializa que o país não tinha razões para falar de racismo, uma vez que brancos e negros viviam em harmonia (Cunha Júnior, 2013, p. 88).

No entanto, é importante salientar, que os anos que antecederam a 1933, já existiam estudiosos baianos que contestavam as ideias de Gilberto Freire e os estudos voltados para o racismo científico que promoviam o descrédito do povo negro. Enquanto isso, o médico Nina Rodrigues fazia uma ciência de desqualificação social da população negra, justificando os problemas de loucura e os atos criminosos incidentes sobre a população negra, a partir do fator biológico. O médico negro e Prof. Dr. Juliano Moreira foi o primeiro intelectual a contestar tal pensamento, por afirmar, desde 1910, que tais problemáticas eram apenas resultados das limitadas condições sociais impostas à população negra na sociedade brasileira (Cunha Júnior, 2013, p. 86).

Já o intelectual baiano Manoel Querino (1851-1923) desafiou os padrões da época e possivelmente pode ter sido um dos primeiros a analisar e destacar a importância da população de africanos e descendentes na formação histórica do Brasil. Situou o povo africano como colonizador do Brasil e produziu estudos inovadores sobre a cultura e a contribuição africana, despoluídos do racismo científico num período em que não havia interesse dos estudiosos brasileiros sobre o assunto. Além disso, requer destaque os intelectuais negros de Pelotas, no Rio Grande do Sul, que no período de 1905 a 1930, por meio do *Jornal Alvorada*, publicaram novas visões sobre a população negra, cultura negra e as situações de vida dessa população perante o racismo (Cunha Júnior, 2013, p. 86).

Retomando aos estudos de Gilberto Freire, reiteramos que seus pensamentos inspiraram antropólogos e sociólogos norte-americanos, que ora apoiavam suas ideias, como é o caso do estudioso Tannenbaum (1947), que em sua obra *Slave and citizen* defendia a existência de um sistema escravista ‘plural’, afirmando inclusive que o sistema escravista de países católicos era mais brando do que de países protestantes (Mattoso, 2016). Ideias como

---

<sup>8</sup> Coelho e Coelho (2023, p. 29) explicam que a Ideologia da Mestiçagem consiste na ideia que o povo brasileiro seria demarcado pela mistura. Sua índole, sua cultura, suas instituições resultariam do amálgama da tríade fundadora e teria recebido as contribuições dos povos para cá emigrados. Essa mistura, idealmente, anularia as diferenças, posto que igualasse a todos como participantes do amálgama fundador.

essas, distorceram as relações de opressão existentes no sistema escravocrata, que nada tinha de brando, e promoveram uma visão de bom relacionamento entre brancos e negros; por outro lado, ressaltamos que os norte-americanos produziram muito nos anos 1940 – 1950, e dentre esses estudiosos existiram aqueles que se opuseram a esse posicionamento.

Mattoso (2016) esclarece que no Brasil, em oposição à tese da ideologia da democracia da igualdade entre brancos e negros, divulgada pela obra de Gilberto Freire, nos anos de 1960, jovens estudantes marxistas da Universidade de São Paulo, focaram seus estudos para além do funcionamento da instituição escravocrata ou as relações que se construíram ali. Procuraram compreender o “[...] impacto que esse sistema pôde ter sobre o desenvolvimento geral do Brasil, no plano econômico e social”. Esses estudiosos persistiram em tornar evidentes os aspectos negativos da escravidão, mas também iniciaram seus estudos a partir de uma tendência economicista, cujo fator econômico era determinante (Mattoso, 2016, p. 9).

No campo da Sociologia, é importante destacar os estudos do francês Roger Bastide (1898 – 1974) que contribuiu de forma significativa para o estudo das religiões afro-brasileiras e a preservação do seu legado. A permanência do sociólogo no Brasil por dezesseis anos como professor na Universidade de São Paulo o ajudou a ter um nível profundo de compreensão da realidade brasileira, que resultou em estudos realizados em campos temáticos até então pouco explorados pelos estrangeiros, como o exame da cultura nacional. Bastide escreveu 4 livros, 257 artigos e 81 resenhas, entre eles podemos citar os livros: “*O Candomblé da Bahia: rito nagô (1958)*” e “*Religiões Africanas no Brasil (1960)*” (Godoy; Carvalho, 2015, p. 67).

A primeira obra apresenta o funcionamento do Candomblé Iorubá, como uma estrutura africana menos contaminada pela sociedade abrangente e afirma que mesmo que os traços de culturas africanas tenham sofrido modificações, o candomblé não deixa de constituir um sistema de representações do coletivo e de gestos rituais. A segunda obra se encarrega de entender o papel da religião na resistência dos negros, mostrando que a “[...] resistência das seitas africanas é tão profunda que nenhuma perseguição policial ou eclesiástica pôde vencê-la, serviu apenas para torná-las cerimônias secretas” (Godoy; Carvalho, 2015, p. 77). Por fim, corrobora com a ideia de que a “[...] religião africana é uma religião viva que, para permanecer firme, ela precisou desempenhar uma função útil e mesmo com as modificações da estrutura social (abolição do dualismo senhor x escravo), ainda lhe deixasse um lugar na nova organização do País” (Godoy; Carvalho, 2015, p. 85, 86).

Igualmente, destacamos também a obra *Branços e negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade brasileira*, de Roger Bastide e Florestan Fernandes. O livro, cujo campo de estudo foi a sociedade paulistana, destaca que a transição da sociedade escravocrata para a sociedade de classes não foi capaz de promover mudanças significativas que desorganizassem o sistema de relações sociais característico da escravidão. Explica que a cor não deixou de ser vista como posição social e referência com o poder de gerar expectativas de comportamento ou de promoção de direitos e deveres recíprocos nas relações sociais. E que há uma negação no Brasil em aceitar a existência do preconceito (Silva; Tobias, 2016).

Nesse estudo, Florestan Fernandes apresenta a tese que a persistência do passado em representar de maneira negativa a personalidade e o *status* do negro, dificultando sua ascensão social e que se tratava de um fenômeno transitório. Para o autor, com o tempo “ocorreria um processo de incorporação dos negros às classes sociais, que produziria efeitos que refletiriam diretamente na própria constituição do sistema de relações raciais”, ou seja, a discriminação racial era vista como prática social da sociedade escravocrata, que desapareceria com a consolidação da sociedade de classes capitalista (Silva; Tobias, 2016, p. 182).

Outro período que traz uma nova tendência aos estudos sobre escravidão se desenhava a partir 1970 (Mattoso, 2016). Nesse período, os estudos passam a ter a contribuição de antropólogos, sociólogos, economistas e também historiadores. Essa nova tendência permitiu a realização de estudos sobre temas ligados à escravidão, à revolta dos escravos e às relações sociais entre senhores e escravos, escravos entre si e escravos e libertos. Estes se tornaram objetos importantes de investigação as experiências de vida e autonomia dos escravizados e os significados de liberdade, escravidão, família e trabalho, construídos por esses sujeitos.

Nesse sentido, podemos citar a obra *Da rebelião à revolta* (1983) do historiador americano Eugène Genovese que influenciou os estudos brasileiros sobre a compreensão da revolta dos escravos. Além disso, questões levantadas a respeito da família escrava, como: “existe uma família escrava? Como ela pôde se fundar quando a lei autorizava a venda de tal ou tal outro membro? Como essa família se constituiu ou se reconstituiu depois da Abolição? Em que a família liberta diferia da família escrava?” (Mattoso, 2016, p. 11). Foram obtidas respostas iniciais, esboçadas a partir dos estudos do historiador norte-americano Herbert Gutman que escreveu o clássico *The black family in slavery and freedom: 1750-1925*.



Durante a década de 70, inúmeros estudos foram realizados na Bahia, Pernambuco, Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro com linhas de pesquisa que se ‘debruçaram’ em estudar sobre a cultura afro-brasileira. Na Bahia, podemos destacar três linhas de pesquisa:

[...] a linha da antropologia e da sociologia cujo expoente continuava sendo Thales de Azevedo, acompanhado de grandes antropólogos [...]. Em segundo lugar, a linha que se interessava pelo tráfico de escravos negros, iniciada por Luis Viana Filho e seguida tanto pela obra fundamental de Pierre Verger, como por Luis Henrique Dias Tavares [...]. Finalmente, uma terceira linha reunia pesquisas que se agrupavam em torno do tema que, aos poucos, se tornaria central e representaria a originalidade da escola da Bahia: as relações sociais (Mattoso, 2016, p. 18).

É importante ressaltar que nessa terceira linha, o estudo sobre as relações sociais partia da hipótese da existência de uma sociedade dual, com dupla estrutura e dupla hierarquia. Uma primeira sociedade e hierarquia seria a da sociedade dita “branca” que se aproximavam do modelo da sociedade europeia. E a segunda sociedade e hierarquia seriam da população negra e mestiça, na situação de livre, alforriada ou escravizada. Esse sistema dual era o que caracterizava a sociedade escravista e, nessa perspectiva, os estudos eram realizados. Em suma, Pernambuco e Bahia se distinguiam pelas abordagens antropológicas que utilizavam ao analisar as adaptações difíceis e inaptações sociais e religiosas da população negra (Mattoso, 2016).

No Rio de Janeiro, a perspectiva seria diferente, assim como ocorreu em São Paulo, os cientistas sociais, historiadores ou economicistas privilegiariam primeiramente o fator econômico com forte influência marxista. Nessa linha, se destaca Maria Yedda Leite Linhares com sua obra *História da agricultura brasileira: combates e controvérsia* (1981) e Ciro F. S. Cardoso com *Agricultura, escravidão e capitalismo* (1979), dois historiadores que trouxeram novos esclarecimentos sobre o funcionamento do sistema escravista brasileiro, bem como, sobre economia agrícola, propriedade e o uso da terra.

Também a obra *Escravos e senhores de engenho no Brasil* (1977), do economista Antônio Barros de Castro, influenciou na formação de historiadores que se preocupavam em compreender a história agrária, a instituição escravista, a ideologia da escravidão e as relações sociais na instituição escravista. Ademais, alinhados com historiadores da Bahia, os historiadores do Rio de Janeiro acabaram por favorecer os estudos sobre as religiões afro-brasileiras e sobre a inserção do negro na sociedade contemporânea (Mattoso, 2016).

Em Minas Gerais, pesquisadores historiadores e economistas se interessaram pelas confrarias religiosas que se fundaram em torno das cidades coloniais do ouro e das pedras preciosas, os membros dessas confrarias eram, na maioria de origem africana, e

representavam um instrumento de controle social da época, sendo que essas relações econômicas e sociais se tornaram objeto de estudo. Outros estudiosos se voltaram para o estudo do sistema econômico com foco nas atividades de mineração e indústria. E ainda outros, como Iraci de Nero da Costa, em sua obra *Populações mineiras – sobre a estrutura populacional de alguns núcleos mineiros no alvorecer do século XIX* (1981), pesquisaram os comportamentos demográficos dos grupos sociais negros de acordo com o *status* de livres, alforriados ou escravos e pela cor da pele (Mattoso, 2016).

No decorrer dessa efervescência de estudos acadêmicos, paralelamente o Movimento Negro esteve incansavelmente reivindicando os seus direitos e denunciando as desigualdades econômica, social e racial pelas quais a população negra é vítima no decorrer das décadas. Essas reivindicações influenciaram diretamente o campo da pesquisa científica, assim, a partir dos anos 80, surgiu uma profusão de estudos que se ‘debruçaram’ sobre a temática das relações raciais (Gomes, 2017).

Nesse contexto, o Movimento Negro passou a constatar que as “[...] políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam a grande massa da população negra”, diante disso, suas exigências começam a mudar para discussões com foco nas ações afirmativas, em especial voltadas para as cotas. E posteriormente na década de 1990, a “[...] raça ganha outra centralidade na sociedade brasileira e nas políticas de Estado”, e com uma “[...] releitura e ressignificação emancipatória” a temática se torna objeto de interesse de um conjunto de pesquisadores (Gomes, 2017, p. 33).

Além disso, nas décadas de 1980 e 1990, os estudos dos sociólogos Carlos A. Hasenbalg e Nelson do Valle, mostraram a persistência da desigualdade racial. Em sua obra *Cor e estratificação social* (1999) questionaram a visão de que a industrialização e a consolidação da sociedade de classes eliminariam a discriminação racial na sociedade brasileira. Esses estudos mostraram que a discriminação não era algo que “[...] pertencia a uma ordem social anterior, mas que ainda operava na sociedade atual como mecanismo de seleção e manutenção dos postos sociais mais valorizados nas mãos dos brancos” (Silva; Tobias, 2016, p. 186). Ademais, Hasenbalg, com sua obra *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*, influenciou profundamente os estudos sobre as relações raciais no Brasil, isto porque, segundo o autor,

[...] a raça, como traço fenotípico historicamente elaborado, é um dos critérios mais importantes que influenciam a seleção para a ocupação de posições na sociedade. Para ele, a persistência histórica da discriminação racial não deve ser entendida como um simples legado do passado, mas como ferramenta que serve aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente dominante (Silva; Tobias, 2016, p. 186).

Os estudos de Hasenbalg (1987) apresentaram evidências empíricas de que os negros no Brasil estão expostos a um ciclo de desvantagens em termos de mobilidade social, uma vez que nascer negro ou mulato significa nascer em famílias de baixo *status* econômico, com probabilidade menor para ascender socialmente. O autor mostrou que os negros sofrem com uma desvantagem competitiva em todas as fases do processo de transmissão de *status* social e econômico (Silva; Tobias, 2016). Por intermédio de seus estudos, Hasenbalg (1987) aponta que o racismo funciona dentro do sistema capitalista como uma arma de controle social e de exploração.

Além disso, tomando como ponto de partida o que apontavam as pesquisas sobre a persistência da precarização da população negra, alguns autores começam a questionar a efetividade de adoção de políticas universalistas como meio de promover a ascensão social da população negra. Em seus estudos, eles passam a defender que o poder público e os entes privados deveriam recorrer às políticas de ação afirmativa que considerassem o pertencimento racial a fim de garantir o usufruto dos direitos sociais.

Nessa linha de pesquisa, o sociólogo Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, em sua obra *Racismo e antirracismo no Brasil* (1999), explica que por mais universais e amplas que as políticas públicas fossem, certos setores da sociedade não seriam imunes às práticas de discriminação racial. E nesses espaços, onde as políticas universalistas tinham pouco efeito prático, os grupos discriminados só poderiam ter acesso por meio de políticas afirmativas, que os favoreceriam nesses círculos (Silva; Tobias, 2016).

Por fim, buscamos até aqui apresentar os trabalhos científicos e os pesquisadores que se dedicaram em estudar sobre a questão racial no Brasil durante o século XX, visto que, no decorrer das décadas, os estudos foram se aprofundando e em cada período, mudanças de perspectivas foram sendo apresentadas. Os estudos foram empreendidos em diversos campos – sociológico, econômico, antropológico e histórico – e se prestaram para analisar inúmeras temáticas que englobaram o ser negro no Brasil. As pesquisas chegam ao século XXI, denunciando a precarização da população negra e exigindo políticas de ação afirmativas para a ascensão social desse grupo. Elas chegam anunciando que é preciso denunciar e não aceitar a existência do mito da democracia racial, da superioridade de raças, do racismo e do preconceito de toda ordem.

No entanto, nos interessa saber daqui em diante, como ocorreu a evolução do campo no que tange aos estudos científicos que discutem a Educação para as Relações Étnico-Raciais na dimensão educacional.

## 1.2 AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS QUE TRATAM DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CAMPO EDUCACIONAL

As produções científicas sobre relações raciais se difundiram para a dimensão educacional a partir da década de 1980 (Gomes, 2011). O primeiro artigo sobre a temática é datado de 1979, intitulado *A criança (negra) e a educação*, foi escrito por Maria do Carmo Luiz, Maria de Nazaré Salvador e Henrique Cunha Soares do Estado de São Paulo; à época, o artigo objetivou,

[...] acusar a população branca de dominadora, denunciando, entre outras coisas, as condições de discriminação com relação à população negra, e, de alguma forma, propondo uma reação mais radical perante essa situação. [...] é um registro de dor e indignação, revelado pela percepção de que a criança branca nunca é designada como tal porque o termo criança deixa subentendida a condição racial, mas, o reverencial negro é sempre utilizado para crianças pertencentes ao grupo. [...] vão contra a valorização da cultura branca e estigmatização do negro como jogador de futebol, sambista ou alcoólatra. [...] reflexão sobre a educação dada às crianças negras por seus familiares, que as induz à obediência e à submissão. Aponta, ainda, o sofrimento das meninas com relação à textura do cabelo (Souza, 2001, p.43-44).

Por conseguinte, as mudanças políticas advindas da redemocratização, o fim da ditadura militar em 1985, a preocupação, não apenas com a universalização da educação, mas também com a sua qualidade; bem como, a persistente luta do Movimento Negro pelos direitos educacionais, possibilitaram a reflexão em torno das relações raciais e a educação, tornando a década de 1980 um momento propício para debates, elevando, dessa maneira, a possibilidade para a realização de pesquisas sobre a temática do racismo e discriminação e seus desdobramentos na sociedade (Gomes, 2011).

Diante dessas mudanças, no campo da pesquisa científica, essas discussões tiveram como marco a edição nº 63 dos *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas (Silva, 2019). Os *Cadernos de Pesquisa* reuniram uma coletânea de artigos de pesquisadores, ativistas e interessados na temática racial na dimensão educativa, oriundos dos debates promovidos durante o “Seminário O Negro e a Educação”, realizado em 1986. O encontro objetivou pensar alternativas práticas e teóricas para a questão racial e teve caráter denunciativo e também diagnóstico acerca dos problemas do negro na sociedade, se tornando referência para os trabalhos que o sucederiam. De acordo com Silva (2019), o Seminário

[...] foi organizado por solicitação do Conselho de Participação da Comunidade Negra e com sua colaboração. Na oportunidade, reuniram-se pesquisadores com experiências consolidadas, pesquisadores iniciantes,

militâncias do Movimento Negro – a maioria dos participantes eram negros, a maioria dos pesquisadores experientes, não. O seminário, do ponto de vista dos militantes do Movimento Negro, foi valioso. De um lado, por verem expostas, em resultados de pesquisas, muitas das denúncias que, há muito, faziam. De outro, por terem conhecido, entrado em contato, convivido, conversado, discutido com negras e negros de diferentes estados do país. Esse intercâmbio consolidou e, em muitos casos, gerou amizades firmes, além, é claro, de parcerias (Silva, 2019, p 14).

No ano seguinte, os *Cadernos de Pesquisa n° 63*, da Fundação Carlos Chagas, de forma pioneira publicou a edição especial *Raça Negra e Educação* com uma coletânea de textos que revelava a ausência de políticas educacionais para o enfrentamento das desigualdades raciais, assim como o racismo existente nas escolas (Silva, 2019). Nessa edição, se reuniram textos de 38 participantes, entre eles estavam: Fúlvia Rosemberg, Carlos Hasenbalg, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, Raquel Oliveira, Zélia Amador de Deus e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Esses textos se organizaram em quatro eixos temáticos – Diagnósticos: análises de dados do sistema escolar; Processo de socialização da criança e formação da identidade; Currículo: propostas e experiências de implantação e Livro didático: análises e propostas – além de uma seção de “Relatos e avaliações de experiências educacionais”.

Os *Cadernos de Pesquisas n° 63* trouxeram temáticas relevantes sobre a questão racial e a educação, entre eles, destacaremos quatro artigos. O artigo: *Relações raciais e rendimento escolar*, de Fúlvia Rosemberg, apresentou os resultados dos estudos realizados para a Fundação Carlos Chagas “Diagnósticos sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo”. Mediante os dados estatísticos, Rosemberg concluiu que o sistema escolar tem mecanismos que estariam levando o aluno negro a vivenciar uma trajetória escolar mais curta, difícil e mais acidentada que o branco. Além disso, ressaltou que enquanto a sociedade em geral, bem como o sistema de ensino, não considerasse a questão das desigualdades raciais, dificilmente haveria condições de diminuir significativamente as taxas de repetência e exclusão escolar (Rosemberg, 1987, p. 22).

O artigo *Desigualdades sociais e oportunidade educacional à produção do fracasso*, de Carlos A. Hasenbalg, complementava que a vida escolar da criança negra era mais acidentada devido à dificuldade de interação com a sistemática da escola e questionava a necessidade de reflexão sobre quais os mecanismos estariam levando o aluno negro a ter uma trajetória escolar mais curta e acidentada que a do aluno branco. Além do mais, o artigo salientava que os professores não estavam preparados para receber turmas heterogêneas de classe, étnicas e raciais. Que havia um “otimismo educacional” em relação à escola da classe

média, em contraponto com a “ideologia da impotência” para as escolas que atendiam aos alunos pobres (Hasenbalg, 1987, p. 25-26).

Já Henrique Cunha Júnior, no artigo *A indecisão dos pais face a percepção da discriminação racial na escola pela criança*, focalizava a interface existente entre relações raciais na escola e no lar dos alunos, denotando a necessidade em haver um trabalho sistemático na escola com professores, funcionários e com a família. O autor evidenciava que as dificuldades educacionais pela qual o alunado negro era exposto, eram motivadas, não apenas pela sua condição socioeconômica, e sim que o desempenho escolar tinha forte interação com a qualidade das relações raciais (Cunha Júnior, 1987, p. 53). E por fim, o artigo *A representação do negro em livros didáticos de leitura*, de Regina Pahim Pinto, alertava para a responsabilidade dos produtores de livro didático e dos professores terem o cuidado de realizar uma avaliação crítica de tais materiais, identificando as omissões e as distorções existentes sobre a temática do preconceito e discriminação racial (Pinto, 1987).

Referente aos anos 1990, Elisabeth Souza (2001) destaca que ao realizar um levantamento de artigos, com o intuito de analisar o discurso pedagógico relativo à questão racial durante a década de 1990, encontrou uma quantidade de publicações irrisórias, optando pelas publicações nos *Cadernos de Pesquisa*, onde a autora encontrou oito artigos.

Em 1990, no artigo *Raça e oportunidades educacionais no Brasil*, Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva expuseram um quadro comparativo entre oportunidade de escolarização dos brasileiros a partir da variável da cor. Em 1991, o artigo *Raça e educação inicial*, de Fúlvia Rosemberg apresentou uma análise dos dados coletados pelas PNADs<sup>9</sup> dos anos de 1982, 1985 e 1987 sobre creche, pré-escola e séries iniciais do 1º grau, argumentando que as oportunidades educacionais de crianças negras eram da pior qualidade. E por fim o artigo *Fato e mito: descobrindo um problema racial no Brasil*, em que Thomas E. Skidmore fez um exame sobre a cor da população brasileira durante mais de 50 anos pós-abolição, apresentando um debate sobre a raça e analisando os impactos dos resultados do PNAD de 1976 – quando foi inserido o quesito raça e apresenta dados concisos da existência da discriminação racial no Brasil – que expôs a dificuldade do Brasil em caracterizar sua população quanto a variável de cor (Souza, 2001).

Além do mais, em 1992, no artigo de Regina Pahim, *Raça e educação: uma articulação incipiente* (1992), a autora alertou para a ausência de novas pesquisas sobre a temática, e as existentes se limitavam em traçar panoramas sobre algumas questões, como a

---

<sup>9</sup> Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

inclusão raça/cor em suas investigações. Ela sinalizou para a permanência da veiculação de imagens negativas de negros no material didático, bem como, a desconsideração da diversidade étnica da sociedade nos currículos escolares. Também questionou a não observância das propostas do Movimento Negro, que propôs a revisão das disciplinas que insistiam em equacionar a participação do povo negro na vida do país. E concluiu que “[...] os estudos estão atentos à origem social da população que consegue frequentar a escola, que se evade ou a ela não tem acesso”, mas, se “[...] omitem em considerar que as oportunidades de acesso e permanência na escola também não são as mesmas para os diferentes grupos raciais” (Pinto, 1992, p. 47).

E também, em 1995, Ana Lúcia Valente, no artigo *Educação infantil, classe, raça e gênero*, apresentou uma proposta de combate ao racismo nas escolas para crianças na faixa de zero a seis anos a partir de sua experiência em Campo Grande. Ela alerta sobre a dificuldade na promoção do debate sobre questões raciais na escola, isto porque, as questões de classe eram mais facilmente incorporadas pelo Estado para estabelecer políticas públicas.

Em 1996, Fúlvia Rosemberg, no artigo *Educação Infantil, classe, raça e gênero*, apresentou um estudo relacionando a qualidade da oferta da educação pré-escolar e a igualdade de oportunidade entre os sexos na educação, denunciando as condições de trabalho e escolaridade precárias para mulheres e crianças negras (Souza, 2001).

E por fim, em 1999, Henry Giroux, no artigo *Por uma pedagogia e política da branquidade*, fez uma reflexão sobre a branquitude, pontuando a necessidade de compreender a construção histórica cultural e política da população branca; e Regina Pahim, com o artigo *Diferenças étnico-raciais e formação do professor*, debateu as diferenças étnico-raciais e a formação de professores (Souza, 2001).

No final dos anos 1990, a Fundação Ford no Brasil propôs à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que verificasse a possibilidade de desenvolver um programa de formação de pesquisadores negros, interessados em questões relativas a negros na educação. Assim, se constituiu o Concurso Negro e Educação, cuja coordenação da orientação científica esteve a cargo das professoras Regina Pahim Pinto, da Fundação Carlos Chagas e de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, da UFSCar. Essa foi uma das primeiras políticas de ação afirmativa na educação brasileira e muitos dos que participaram dessa importante possibilidade de formação, hoje, são pesquisadores, em universidades públicas e privadas e em centros de pesquisa. Dessa forma, se fortaleciam as pesquisas no campo das relações étnico-raciais, o que garantiu a constituição do GT 21 – Educação e Relações Raciais (Silva, 2019).

O GT 21<sup>10</sup> foi criado oficialmente na 24ª Reunião Anual da Associação, em 2001, na gestão da Professora Dra. Nilda Alves, é integrado por pesquisadores e pesquisadoras negras e não-negras, cuja produção científica está localizada na área das Relações Étnico-Raciais e Educação. As ações do GT 21 se pautam na pluralidade dos temas e metodologias de modo a oportunizar o encontro com modelos de reflexão crítica sobre as problemáticas da sociedade brasileira com a finalidade de oferecer alternativas e ações para a construção de sociedades antirracistas fundadas na igualdade, na equidade e na possibilidade de futuro especialmente a partir da educação (ANPEd, 2023).

Além disso, o GT21 da ANPEd, mediante um levantamento de pesquisas apresentadas no grupo, identificou quatro grandes campos de pesquisas no campo da educação e relações étnico-raciais: o dos “Diagnósticos”, o dos “Materiais Didáticos”, o da “Formação de Identidade” e dos “Estereótipos” (Coelho; Soares, 2015).

Independente das perspectivas e contextos em que os estudos aconteciam, esses estudos focalizavam as desigualdades educacionais entre “[...] grupos raciais no Brasil e as práticas racistas inseridas no ambiente escolar, presentes nas falas, comportamentos e conteúdos didáticos – pedagógicos empregados por professores e por outros agentes educacionais institucionais”; mas também expuseram que a escola pode e deve ser um “[...] instrumento gerador de uma nova conscientização quanto às diferenças raciais” (Brandão, 2006 *apud* Coelho; Soares, 2015, p. 151).

É relevante também destacar a COPENE, que são congressos vinculados à Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)<sup>11</sup>. O I Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, realizado de 22 a 25 de novembro de 2000 em Recife (Pernambuco), inaugurou um procedimento ao efetuar um balanço da produção recente dos pesquisadores negros e negras e de estudos que lidam com temáticas relacionadas com a situação dos afrodescendentes, especialmente no Brasil. Ao analisar os anais do evento, dois pontos ganham relevância:

---

<sup>10</sup> ANPEd GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais. Disponível em: <https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt21-educa%C3%A7%C3%A3o-e-rela%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9tnico-raciais>. Acesso em: 28 maio 2023.

<sup>11</sup>A ABPN foi fundada em agosto do ano 2000, é uma organização sem fins lucrativos e apartidária, que se destina à defesa da pesquisa acadêmico-científica e/ou espaços afins, realizada prioritariamente por pesquisadores/as negros/as, sobre temas de interesse direto das populações negras no Brasil e de todos os demais temas pertinentes à construção e à ampliação do conhecimento humano e, igualmente, ao desenvolvimento sócio político e cultural da sociedade. Disponível em: <https://abpn.org.br/memorias-copenes/>. Acesso em: 28 maio 2023.



[...] Em primeiro lugar, chamaram à atenção a diversidade, o crescimento numérico e a qualidade da produção e em segundo, a persistência de barreiras e a ausência dos meios materiais de suporte ao desenvolvimento de pesquisas pretendidas pelos/as pesquisadores/as negros/as. O que sugere haver divergências no interesse e na agenda de pesquisadores brancos e afrodescendentes (ABPN, 2023).

Até o presente ano, já foram realizados dez congressos, e conforme Coelho e Soares (2015, p. 154), a COPENE sinaliza um “[...] movimento de ampliação dos debates sobre a temática racial e vêm efetuando um balanço positivo no que tange a produção de pesquisadores negros/as e não negros/as sobre a temática em diversos campos do conhecimento”.

Todavia, os estudos científicos realizados nos anos 2000, e em especial aqueles após a homologação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, apontam para alguns avanços obtidos como resultado das tratativas sobre a temática racial no âmbito escolar. Para Silva, Gomes e Regis (2018):

[...] a partir dos anos 2000 é crescente a produção acadêmica que vem problematizando diferentes aspectos da desigualdade étnico-racial na sociedade brasileira e nas práticas educacionais, contribuindo para o entendimento da complexidade da temática e ampliando o enfoque da análise acerca do modo como está sendo realizada a inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições educacionais, particularmente, a partir da promulgação desta Lei (Silva; Gomes; Regis, 2018, p.25).

Por outro lado, os estudos também indicam que as desigualdades raciais ainda se apresentam nesse ambiente e estão em processo de enfrentamento por parte dos sujeitos que compõem a escola. E enfrentar as situações que vão surgindo na escola é imperativo, uma vez que a “[...] falta dessa reflexão apresenta-se, dentre outros fatores, como responsável por uma prática de segregação no espaço escolar que apresentará vários efeitos para os grupos que são alvos deste processo” (Coelho; Soares, 2015, p. 152).

Nesse sentido, ressaltamos alguns estudos que apresentam dados relevantes sobre as pesquisas realizadas a partir dos anos 2000. O livro *Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte*, cujos organizadores foram Paulo Vinicius Baptista da Silva, Kátia Régis e Shirley Aparecida de Miranda. Publicado em 2018, esse livro foi o resultado de uma pesquisa que sistematizou e analisou a produção acadêmica sobre educação das relações étnico-raciais entre os anos de 2003 a 2014 por meio da análise das teses e dissertações, elaboradas nos programas de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação e dos periódicos *Qualis A e B* na área da Educação.

A pesquisa contou com o trabalho conjunto de uma equipe de pesquisadoras e pesquisadores integrantes de diferentes Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), vinculados à Associação Brasileira de Pesquisadores Negras e Negros (ABPN) e sob a coordenação de pesquisadores ligados ao GT 21, Educação e Relações Étnico-Raciais da ANPEd.

Além do mais, o artigo *Negro e educação: apontamentos nos estudos dos anos 1980 e 1990*, de Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva, Raquel Amorim dos Santos e Wilma de Nazaré Baía Coelho, publicado em 2014, com o objetivo de analisar os estudos e as pesquisas, cuja produção científica está localizada na área das Relações Raciais e Educação, relativas ao período de 1980 a 1990, traçando um perfil da produção acadêmica brasileira sobre essa temática.

Já o artigo, *Educação para as Relações Étnico-Raciais e escola básica: produções em teses, dissertações e artigos (2014-2018)*, de Wilma de Nazaré Baía Coelho e Waldemar Borges de Oliveira Júnior, publicado em 2020, reflete sobre a produção acadêmica de dezessete teses, vinte e seis dissertações e vinte e cinco artigos qualificados entre A1 e B5 com abordagem vinculada à Educação para as Relações Étnico-Raciais no Estado do Pará.

Esses estudos são a confirmação do aumento do fluxo de pesquisa sobre a temática racial relacionada ao campo educacional e fornecem subsídios para afirmar a melhoria da qualidade da pesquisa nessa área. Em sua maioria apontam para a necessidade da escola, por meio do currículo, das práticas pedagógicas e das suas relações, promover o combate e a superação do racismo, à discriminação e o preconceito por meio de atitudes efetivas.

Para haver consolidação de atitudes antirracistas efetivas, os estudos apontam a importância do investimento na formação inicial e continuada para os/as professores/professoras, uma vez que tal prática possibilitaria uma abordagem sistemática da questão racial nos processos de formação com vistas ao oferecimento de um suporte teórico que subsidiaria práticas docentes que se apresentam na perspectiva do “improvisado” e “próximas ao senso comum” (Coelho; Soares, 2015, p. 157).

Em conclusão, ressaltamos a contribuição dos programas de Pós-Graduação *Stricto sensu* para a ampliação da investigação científica sobre temas relevantes para a sociedade. A divulgação dos resultados desses estudos nos permite compreender e identificar as dificuldades e os desafios a serem superados no que diz respeito aos problemas vivenciados nas escolas e apontam os caminhos que devem ser percorridos a fim de viabilizar a efetivação de políticas públicas de promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

### 1.3 TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (2008 – 2022)

A promulgação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 possibilitaram o surgimento de uma diversidade de trabalhos científicos sobre a temática das relações raciais no campo educacional, de uma maneira que temos a nossa disposição uma diversidade de pesquisas na atualidade.

Ao considerar esse contexto, aqui apresentaremos a primeira parte deste estudo, que objetivou a realização do levantamento das produções acadêmicas que tratam da temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para o/a pesquisador/a, construir um banco de pesquisa é uma etapa fundamental para a formulação do problema, isto porque, o/a auxilia a refletir sobre o tema e as diversas maneiras em que ele é apresentado nos diferentes estudos já realizados. O levantamento de pesquisas, mediante o estado do conhecimento tem, entre outras, a finalidade de proporcionar ao pesquisador iniciante o afastamento de crenças e saberes preconcebidos sobre o tema em estudo, para que ocorra a transformação da fala social em científica (Morosini, 2015).

Nesse respeito, Quivy e Campenhoudt (1998) chamam esse afastamento de ruptura com seus pré-conceitos. O primeiro pré-conceito a ser afastado é achar que o tema que o/a pesquisador/a irá tratar nunca foi abordado. Essa é uma falsa ilusão, visto que, em algum momento algum/a pesquisador/a já abordou em partes ou de forma indireta o tema. Por isso, “[...] é normal que um investigador tome conhecimento dos trabalhos anteriores que se debruçam sobre objetos comparáveis e que explicita o que aproxima ou distingue o seu trabalho destas correntes de pensamentos” (Quivy; Campenhoudt, 1998, p. 50).

A partir desse pressuposto, compreendemos a importância em conhecer os estudos científicos já realizados no campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais, bem como as discussões e as diferentes perspectivas apresentadas sobre o tema, realizamos um Estado do Conhecimento. A construção do Estado do Conhecimento obedeceu aos procedimentos metodológicos da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que nortearam a sistematização, organização dos estudos, composição das categorias sobre o tema e posterior análise dos resultados.

No processo de pré-análise, foi escolhido o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para o levantamento dos estudos. Nesse processo, a regra de exaustividade foi obedecida, tendo o cuidado de não deixar de fora nenhuma pesquisa do recorte temporal da plataforma escolhida. Ademais, no processo de seleção dos

estudos também foi utilizada a regra da homogeneidade, uma vez que se tratava de um mesmo tema e a escolha dos estudos passarem pelo mesmo processo de coleta.

Num primeiro momento, a realização das buscas se deu nos meses de Setembro/Novembro de 2022 e posteriormente em Maio/Junho de 2023. Nessa primeira busca, foram utilizadas como palavras-chave: “Educação para as Relações Étnico - Raciais”, “Lei nº 10.639/03” e “Ensino Fundamental” e o tema investigado foi “A Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental”, tendo como parâmetros de seleção, os trabalhos defendidos em Programas de Pós-Graduação em Educação, relativo à educação racial no âmbito do estudo afro-brasileiro, com o recorte temporal datado do período de 2017 a 2022.

No que concerne ao quantitativo de trabalhos obtidos na base de dados, o resultado das buscas apresentou primeiramente 74 teses e dissertações. No entanto, foi realizada uma segunda triagem e excluídos trabalhos que não estavam relacionados à Pós-Graduação em Educação, resultando num total de 41 estudos científicos, desses, 31 foram dissertações e 10 foram teses.

Porém, considerando o problema da pesquisa em tela, houve a necessidade de retornar a base de dados a fim de realizar novo levantamento, agora considerando o período de agosto a outubro de 2023. Dessa vez, delimitamos a busca para o tema “A Educação das Relações Étnico-Raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental” e ampliamos o recorte temporal para o período de 2008 a 2022. O recorte escolhido objetivou fazer o levantamento dos estudos científicos realizados nos últimos 15 anos, período a partir da promulgação da Lei nº 11.645/2008 que modificou a Lei nº 10.639/2003, e ambas alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por incluir a obrigatoriedade das temáticas: História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e História e Cultura Indígena, respectivamente ao currículo escolar.

Assim, nesse segundo momento, no decorrer do processo de pré-análise, realizamos o levantamento e a organização dos estudos científicos, excluímos pesquisas que não se aplicavam aos anos iniciais do Ensino Fundamental e em Programas de Pós-Graduação em Educação, chegando ao quantitativo de 33 trabalhos, sendo 26 dissertações e 7 teses, cujos dados estão no Quadro 1:

Quadro 1 – Relação de Dissertações e Teses

<b>Dissertações</b>			
<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>IES</b>
Ana Almeida	<i>O uso do Jogo Oware para promover o</i>	2017	UFPE

	<i>ensino de matemática em uma escola quilombola</i>		
Natália Araújo	<i>Práticas de ensino étnico-raciais no currículo em ação no Ensino Fundamental I</i>	2019	UFSCar
Liliana Assis	<i>Referentes político-normativos de cumprimento dos artigos 26-a e 79-b da lei de diretrizes e bases: uma pauta para a igualdade racial nas escolas</i>	2018	UFPR
Carla Bispo	<i>Literatura infantil afro-brasileira e africana no ensino fundamental: nos rastros de uma pesquisa viagem, cartografias da escolarização</i>	2020	UNICAMP
Eliete Costa	<i>Relações étnico-raciais e rendimento escolar: a criança negra na alfabetização</i>	2018	UFMT
Elisângela Costa	<i>As relações étnico-raciais no Ensino Fundamental I com abordagem da lei 10.639/03 (11.645/08) em uma escola do município de Três Lagoas/MS</i>	2021	UFMS
Kátia Costa	<i>A temática da cultura africana e afro-brasileira nas caixas de leitura do PNAIC: contribuições possíveis</i>	2021	UFTM
Missilene Costa	<i>Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas com literaturas infantil-juvenil afro-brasileira</i>	2019	UFRPE
Rosália Campos	<i>Uma análise do negro no material didático: avanços e permanências</i>	2019	UNICAMP
Wagner Campos	<i>Os griôs aportam na escola: por uma abordagem metodológica da literatura infantil negra nos anos iniciais do Ensino Fundamental</i>	2016	UNIFESP
Cristiane Félix	<i>Formação de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em Iguatu-CE: desafios da construção do pertencimento afro através da Pretagogia</i>	2021	UFC
Renata Fernandes	<i>No movimento do currículo, a diversidade étnico-racial em escolas na rede municipal de ensino de Florianópolis</i>	2011	UFSC
Cristiane Francisco	<i>O eu, o outro e o nós: um caminho para compreender a diversidade na educação física escolar na perspectiva das crianças</i>	2018	UFSCar
Elenir Freitas	<i>Significações constituídas pelas equipes gestoras sobre as relações de igualdade racial na escola</i>	2018	PUC-SP
Maria Luiz	<i>Educação das relações étnico-raciais: contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es)</i>	2013	UFSCar
Ana Maciel	<i>Formação de professores e relações étnico-raciais</i>	2014	UNIFESP
Esther Mendonça	<i>Projeto Pafundi: criança feliz aprende melhor! Afrotramento, transversalidade e pertencimento afro na escola: uma experiência pretagógica</i>	2020	UFC
Danúbia Menegat	<i>História e cultura afro-brasileira: proposta</i>	2022	UCS

	<i>de ensino intercultural em uma escola pública do município de Vacaria/RS</i>		
Carla Pereira	<i>Trajetória da vida e o encontro com a docência: a inserção de professoras e professores nos anos iniciais do ensino fundamental a partir das marcas de classe, raça e gênero</i>	2022	PUC-SP
Gleisiele Rangel	<i>No movimento do Jongo: a Educação Física e as relações étnico-raciais na escola</i>	2017	UFES
Jakellinny Rizzo	<i>A formação inicial de professores e as implicações para a educação das relações étnico-raciais nos cursos de pedagogia de MS</i>	2018	UFGD
Ivana Santos	<i>Educação, infâncias e literaturas: ouvindo meninas negras a partir de algumas leituras (E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse, Criciúma – SC)</i>	2017	UNESC
Pâmela Santos	<i>Saravá as cartinhas: relações sócio-raciais entre crianças negras e brancas na escola e no terreiro</i>	2019	UFSC
Sara Santos	<i>Dimensão subjetiva das relações raciais na vivência do processo de escolarização</i>	2019	PUC-SP
Francisco Silva	<i>Educação antirracista nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Distrito Federal</i>	2013	UNB
Samuel Silva	<i>Baobando em uma formação de raiz africana com professoras(es) e núcleo gestor da educação básica na cidade de Crato-CE</i>	2018	UFC
<b>Teses</b>			
Eliane Carmo	<i>Encruzilhadas metodológicas: ensino de história da África e dos africanos nos anos iniciais do Ensino Fundamental</i>	2021	UFBA
Alice Ferrari	<i>O currículo escolar e as suas possibilidades em relação à superação do racismo</i>	2021	PUC-SP
Maria Medeiros	<i>Práticas pedagógicas e relações étnico-raciais: uma análise da construção da identidade negra da criança nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de João Pessoa</i>	2019	UFPB
Vanessa Miranda	<i>Formação de professores para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais</i>	2018	UFMG
Maria Orrico	<i>Branquitude crítica dissimulada: desafios da educação para as relações étnico-raciais</i>	2021	UNICAMP
Antônio Santos	<i>Representações sociais de professores do Ensino Fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica: por uma pedagogia decolonial e intercultural</i>	2018	UFPA
Sônia Vinco	<i>Tornar-se: literatura infantil e educação antirracista.</i>	2019	UERJ

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na fase de exploração do material, o contato inicial com os estudos ocorreu por meio da leitura dos resumos e levantamento das palavras-chave que constituíram o critério para definição das Unidades de Registro, conforme demonstramos no Quadro 2:

Quadro 2 – Unidades de Registro

<b>Unidades de Registro</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Unidades de Registro</b>	<b>Ocorrências</b>
Afroetnomatemática	01	Formação Continuada	11
Alfabetização	02	Identidade Racial	05
Branquitude	01	Igualdade na Educação	01
Classe, raça e gênero	01	Infância	01
Colonialidade	01	Interculturalidade	03
Cosmovisão Africana	01	Justiça Curricular	01
Cotidiano Escolar	01	Legislação Educacional	03
Crianças	02	Lei nº 10.639/2003	02
Currículo	07	Literatura Infantil	06
Decolonialidade	01	Livro Didático	01
Discriminação Racial	02	Mediação	01
Diversidade	02	Pertencimento	01
Educação	03	Práticas Pedagógicas	07
Educação Antirracista	06	Pretagogia	01
Educação das Relações Étnico-Raciais	20	Professores Iniciais	01
Educação Física	02	Racismo	02
Educação Matemática	01	Rendimento Escolar	01
Educação Quilombola	01	Representação Social	01
Ensino Fundamental I	08	Significação	01
Escola	03	Terreiros	01

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir das unidades de registro e após leitura flutuante do material, durante o processo de categorização do material, chegamos a onze categorias iniciais, considerando a aproximação das temáticas, conforme o Quadro 3 mostra:

Quadro 3 – Categorias Iniciais

<b>Ord.</b>	<b>Categorias Iniciais</b>
<b>01</b>	Branquitude
<b>02</b>	Currículo Escolar
<b>03</b>	Formação Continuada de Professores
<b>04</b>	Formação Inicial de Professores
<b>05</b>	Gestão Escolar

<b>06</b>	Identidade Docente
<b>07</b>	Literatura Infantil
<b>08</b>	Livro Didático
<b>09</b>	Políticas Públicas
<b>10</b>	Práticas Pedagógicas
<b>11</b>	Rendimento Escolar

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir da leitura aprofundada dos estudos, percebemos que os pesquisadores discutiam a educação para as relações étnico-raciais a partir de quatro categorias finais. Diante disso, no decorrer do processo de categorização, em processo de aglutinação, optamos pela organização das pesquisas a partir dessas quatro categorias semânticas (temas), classificadas, como: a EREER e as representações sociais; a EREER e o currículo escolar; a EREER e a formação de professores; e a EREER e as práticas pedagógicas escolares, conforme o Quadro 4:

Quadro 4 – Categorias Finais

<b>Ord.</b>	<b>Categoria Final</b>	<b>Conceito Norteador</b>	<b>Autores</b>
<b>01</b>	A EREER e as Representações Sociais na Escola	O estudo da EREER a partir da análise das representações sociais da equipe gestora escolar.	ORRICO, 2021; FREITAS, 2018;
		O estudo da EREER a partir da análise das relações sócio raciais estabelecidas entre crianças brancas e negras em locais de sociabilidade.	SANTOS, 2019; SANTOS, 2019;
		O estudo da EREER a partir da análise do rendimento escolar de alunos/as negros/as.	COSTA, 2018;
		O estudo da EREER a partir da trajetória de vida dos/as professor/a.	PEREIRA, 2022;
<b>02</b>	A EREER e o Currículo Escolar	Discussão da EREER no currículo escolar com base no Ensino da Cultura Afro-brasileira e Africana.	FERNANDES, 2011; MENEGAT, 2022; SILVA, 2013; ARAÚJO, 2019; CARMO, 2021; ASSIS, 2018; CAMPOS, 2019;
		Discussão da EREER no currículo escolar na perspectiva do Afroletramento.	MENDONÇA, 2020;
		Discussão da EREER no currículo escolar com base no debate sobre a superação do racismo e a busca por uma justiça curricular.	FERRARI, 2021;



03	A ERER e a Formação de Professores	A Formação Continuada como ação necessária para a consolidação da ERER.	FÉLIX, 2021; SILVA, 2018; LUIZ, 2013; MACIEL, 2014;
		A Formação Inicial como ação necessária para a consolidação da ERER.	MIRANDA, 2018; RIZZO, 2018;
04	A ERER e as Práticas Pedagógicas Escolares	Práticas Pedagógicas no Ensino de Matemática que contribuem para a promoção da ERER.	ALMEIDA, 2017;
		Práticas Pedagógicas de Educação Física que contribuem para a promoção da ERER.	RANGEL, 2017; FRANCISCO, 2018;
		Práticas dos/as professores/as em sala de aula que promovem a ERER.	MEDEIROS, 2019; SANTOS, 2018; COSTA, 2021;
		A utilização da Literatura Infantil em práticas pedagógicas que promovam a ERER.	VINCO, 2019; SANTOS, 2017; COSTA, 2021; CAMPOS, 2016; BISPO, 2020; COSTA, 2019.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O Quadro 4, além de apresentar as categorias finais em que as pesquisas foram organizadas, ainda revela o conceito norteador que os/as pesquisadores/as utilizaram para desenvolver seus estudos. Esse quadro evidencia que o maior fluxo de pesquisas debateu a Educação para as Relações Étnico-Raciais a partir do discurso utilizado pelos/as docentes nas práticas de ensino em sala de aula, das representações sociais existentes no âmbito escolar, no Ensino da Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar, na Formação Continuada de Professores/as e na utilização da Literatura Infantil em práticas pedagógicas.

### 1.3.1 As dissertações e teses: aspectos de gênero, distribuição temporal e instituições acadêmicas

O perfil por gênero das teses e dissertações que compõem esse levantamento aponta que as mulheres produziram mais pesquisas e demonstraram mais interesse em realizar os estudos da temática da ERER no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dos 33 estudos, 88% foram realizados por mulheres e 12% por homens.

No tocante à presença feminina na ciência, destacamos o relatório da Elsevier-Bori (2024), intitulado *Em direção à equidade de gênero na pesquisa no Brasil*, indicou o aumento

na participação de mulheres como autoras em publicações científicas no Brasil de 2002 a 2022. Conforme o relatório

[...] O percentual de mulheres entre os autores do conjunto completo de publicações cresceu de 38% para 49% entre 2002 e 2022 [...] O crescimento verificado no Brasil coloca o país entre os três com maior participação feminina entre os autores para o conjunto de 18 países mais a União Europeia, analisados neste relatório (Elsevier-Bori, 2024).

Os estudos, voltados para a discussão das temáticas que englobam a EREER, realmente vêm chamando a atenção para o aumento percentual da presença feminina na produção científica. Podemos destacar os estudos:

- Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos de Coelho (2018);
- Educação para as relações étnico-raciais e escola básica: produções em teses, dissertações e artigos (2014-2018) de Coelho e Oliveira Júnior (2020);
- Dez anos da Lei nº 10.639/2003 e a formação de professores e relações raciais em artigos (2003-2013): um tema em discussão de Coelho e Brito (2020); e
- EREER e Educação Básica: perfil de quem produziu artigos entre 2015-2020 de Coelho *et al.* (2022), que apresentaram em seus resultados a presença predominante de pesquisadoras que se dedicaram a debater as temáticas que perpassam a educação para as relações raciais, demonstrando semelhanças com o resultado deste estudo.

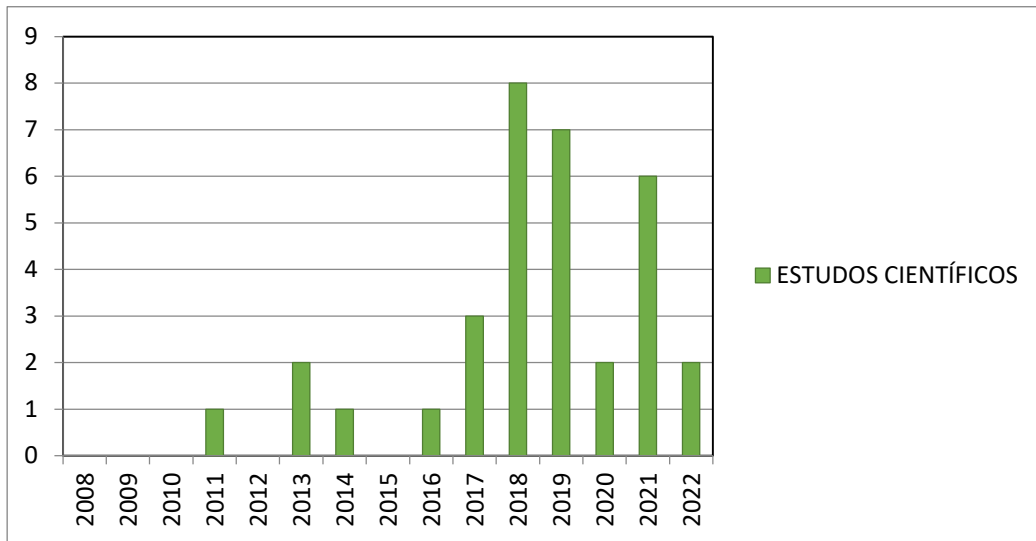
Ademais, também é necessário pontuar que os anos iniciais do Ensino Fundamental é uma etapa marcada por docentes do sexo feminino. De acordo com o INEP (2022), ao traçar o perfil dos que atuam na docência no Brasil, os dados revelaram que

[...] 2,2 milhões de pessoas exercem a profissão na educação básica [...] as professoras correspondiam à maioria em todas as etapas, segundo a pesquisa: 96,3% na educação infantil, 88,1% nos anos iniciais e 66,5% nos anos finais do fundamental, respectivamente (INEP, 2022).

Os dados apontam que o segundo maior percentual de professoras se encontra nos anos iniciais do Ensino Fundamental, então, é possível inferir que esses dados, em parte, explicam um maior interesse das mulheres em pesquisar a dinâmica das relações raciais no contexto escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação à distribuição temporal dos estudos, podemos visualizar no Gráfico 1, o quantitativo de trabalhos publicados nos últimos quinze anos a partir da promulgação da Lei nº 11.645/2008 que alterou a Lei nº 10.639/2003.

Gráfico 1 – Distribuição temporal dos estudos



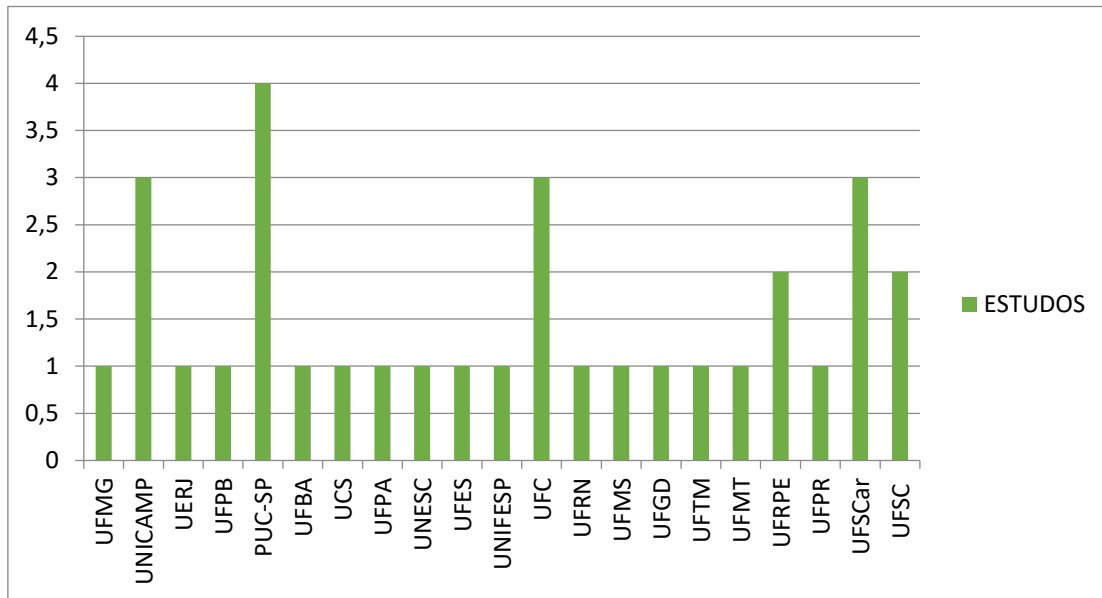
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

É possível observar entre os trabalhos levantados, que a partir de 2017, ocorre um crescimento na produção de pesquisas que tratavam da EREER nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O crescimento é mais expressivo entre os anos de 2018 e 2021, quando ocorre a maior concentração de trabalhos; por outro lado, constatamos uma queda significativa no ano de 2020. É possível que esse fenômeno entre inúmeras hipóteses possa estar relacionado com o advento da Pandemia do Covid 2019<sup>12</sup>, período em que se tornou necessário uma ressignificação no modo de formatação das aulas em instituições de ensino em todas as etapas e uma nova adaptação para a realização das pesquisas científicas.

No que tange as instituições, onde os estudos foram desenvolvidos e publicados, contabilizamos 22 Instituições de Ensino Superior das quais: 17 eram de esfera federal, 2 estaduais, 2 privadas e 1 comunitária, conforme pode ser observado no Gráfico 2:

<sup>12</sup> No final de dezembro de 2019, a OMS foi alertada, pelas autoridades chinesas, sobre diversos casos de pneumonia de origem desconhecida que estavam ocorrendo na cidade de Wuhan. No dia 7 de fevereiro de 2020, os cientistas descobriram que se tratava de uma nova cepa de Corona vírus renomeado de SARS-CoV-2, que ficou conhecida mundialmente como COVID-19. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto da doença era uma emergência de saúde pública de importância internacional e orientou os governos dos países atingidos que organizassem um conjunto de estratégias a fim de possibilitar o distanciamento social (OPAS, 2024). No Brasil, foi determinada a suspensão das aulas em todos os Estabelecimentos de Ensino, justificada pelos seguintes amparos legais: a Nota de Esclarecimento emitida pelo Conselho Nacional de Educação de 18 de março de 2020, orientando os sistemas e estabelecimentos de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, a reorganizar as atividades acadêmicas ou de aprendizagem, em face da suspensão das atividades escolares; o Posicionamento público emitido pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) quanto às propostas para enfrentar os efeitos da pandemia do Covid-19 na educação, publicado em 24 de março de 2020; a Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020, emitida pela Presidência da República; o Parecer nº 05/2020, do Conselho Nacional de Educação, que versa sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades escolares não presenciais para fins de cumprimento Da Carga Horária (CH) mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19 (Deschamps, 2020).

Gráfico 2 – Instituições de publicação e quantidade de estudos



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As informações do Gráfico 2 sinalizam que a instituição que mais realizou número de pesquisa sobre a EREER nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi a PUC-SP com 4 trabalhos, seguida da Unicamp, UFC e UFSCar com 3 trabalhos. Quando avaliamos as produções por região, identificamos que a Região Sudeste se destaca com 46% dos estudos, seguida pela Região Nordeste com 24%, Região Sul com 15%, Centro-Oeste com 12% e Norte com 3%.

É importante ressaltar que esse fenômeno de regionalização das informações já é observado há décadas, estando sempre em destaque a Região Sudeste. Sidone, Haddad e Mena-Chalco (2016) apontam, em seus estudos, que o padrão regional da distribuição das publicações e dos/das pesquisadores/as é altamente concentrado na região Sudeste, com destaque as capitais dos estados. Existe uma distribuição de investimentos desigual se considerada a porcentagem de pesquisas realizadas nas demais regiões, e em especial a Região Norte.

O que explica essa hegemonia na produção das pesquisas científicas pelas regiões Sudeste e Sul é o fato de serem favorecidas pela concentração de universidades e institutos de pesquisa historicamente consolidados e pela maior disponibilidade de recursos humanos e financeiros devido a políticas implementadas por importantes agências de fomento, como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) (Sidone; Haddad; Mena-Chalco, 2016).

Por outro lado, outro dado que nos chamou a atenção é o crescimento da produção de pesquisa pela Região Nordeste (24%) que, neste estudo, é apontada como a segunda região com maior concentração de produção científica sobre a EREER nos anos iniciais. Esse dado é evidenciado também por Conceição e Coelho (2020) no artigo *A discussão das relações étnico-raciais nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Nordeste (2009-2016)*, onde as autoras reiteram “[...] a necessidade de conhecer o *modus operandi* dos PPGE’s da região Nordeste do país haja vista que esta região tem sido a que mais tem se desenvolvido no tocante à Pós-Graduação” (Conceição; Coelho 2020, p. 103).

Entretanto, cabe aqui um adendo em relação à produção científica na Região Norte (3%), apesar de apresentar baixa porcentagem nesse estudo, Coelho e Silva (2016) salientam que a

[...] Região Norte nos últimos dez anos, tem se consolidado não apenas em função da expansão dos cursos de mestrado e dos programas, mas, sobretudo, em função da exponencial interlocução havida entre parte do quadro docente dessa região, em nível nacional e internacional, e suas relações acadêmico-políticas com profissionais do campo, bem como por meio de intercâmbios interinstitucionais com outros países, tanto na parceria de projetos de pesquisa quanto no tocante à organização de dossiês, coletâneas e eventos de abrangência para além da região e do Brasil. A região Norte, na última avaliação trienal (2010-2012) realizada pela CAPES, desponta como a região com o maior crescimento de cursos de mestrado e doutorado no Brasil. O crescimento alcançou 40%, em função da desconcentração da educação superior realizada na última década pelo Ministério da Educação (Coelho; Silva, 2016, p. 390).

Além disso, de acordo Kerbauy e Santos (2021, p. 134-135), as Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs), são recentes na Região Norte, onde estão em processo de consolidação. Como ação prioritária, as FAPs investiram na formação e na capacitação de profissionais para área científica, por meio de “[...] bolsas de estudos em diferentes níveis de escolaridade, recursos para melhoria dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) e para assegurar a permanência desses profissionais na região contribuindo para o crescimento e para desenvolvimento da ciência local”.

Esses investimentos possibilitam a formação de grupos de pesquisas e o desenvolvimento de projetos no norte do país, e partem da ideia de que a carreira do/da pesquisador/a é determinante na liberação de mais recursos financeiros. Porém, não descartam a existência de problemas a serem superados, como a

[...] maior oferta de cursos de (graduações, especializações e programas de pós-graduação), ampliando-os para outras cidades e, descentralizando-os das capitais dos estados; formação e consolidação dos sistemas regionais de CT&I; e a diminuição das disparidades intrarregionais (Kerbaui; Santos, 2021, p. 136).

Em contrapartida, Coelho e Silva (2016) salientam que esses desafios,

[...] encontram-se em constante aperfeiçoamento, possíveis de serem enfrentados e subvertidos, alguns dos quais são de ordem meramente técnica e poucos de ordem estrutural. O corpo docente dos programas dessa região tem empreendido esforços no avanço social, científico, tecnológico e educacional, visando ao desenvolvimento e à diminuição das desigualdades regionais (Coelho; Silva, 2016, p. 399).

Diante do exposto, podemos afirmar que ainda há muito a pesquisar no campo da Educação para as Relações-Raciais, entre os muitos debates, a materialização da Lei nº 10.639/2003 – alterada pela Lei nº 10.645/2008 – em nossas escolas e a oferta de formação de professores/as são temas prioritários. O estudo da promoção da Educação para as Relações Raciais na Região Norte, principalmente relacionado à infância, demanda a compreensão de que a infância vivenciada pela criança nortista não ocorre da mesma forma que em outras regiões, ela é influenciada diretamente por diversos contextos sociais, pelas especificidades geográficas e pela diversidade cultural. Assim, para o estudo desses fenômenos e de outros, é primordial um maior fluxo de investimentos na região. Nesse sentido, cabe aqui destacar o papel primordial do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais – Núcleo Gera – para a discussão das temáticas voltadas para a ERER e em específico para a formação de professores da Educação Básica na Região Norte.

### **1.3.2 Núcleo Gera: trajetória e contribuições para a pesquisa científica na Região Norte**

O Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais – Núcleo Gera – iniciou suas atividades como um grupo que realizava pesquisas em torno da temática dos processos de formação docente, percebidos a partir do lugar que neles ocupa a questão da educação para as relações étnico-raciais, tendo por base as experiências vividas no Norte do Brasil, considerando suas especificidades (Coelho; Silva; Soares, 2016).

Instituído em 2006, o Núcleo Gera pertence ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Federal do Pará, tendo como fundadora a Professora Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho. O Núcleo tem pautado sua trajetória na busca em manter o compromisso ético e cívico:

Ele é ético, pois procura reunir na sua atuação a vocação universitária, ressaltando os nexos entre ensino, pesquisa e extensão. É cívico porque entende a formação docente como algo mais que qualificação profissional – ela é percebida como o dimensionamento de um compromisso político, posto ser a Escola o espaço inicial de exercício de direitos e, por extensão, da cidadania (Coelho; Silva; Soares, 2016, p. 13).

O ponto de partida para o desdobramento das pesquisas se deu a partir do desenvolvimento da tese de doutoramento da professora Wilma de Nazaré Baía Coelho (2002-2005) intitulada *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação na formação de professores – Pará, 1870-1989*<sup>13</sup>. Nessa pesquisa, analisaram-se os processos de formação de professores e suas implicações para a educação das relações raciais, e constatou-se a incipiência de pesquisas sobre o tema étnico-racial em âmbito nacional, além do parco número de trabalhos sobre formação de professores e relações raciais no contexto amazônico (Coelho; Silva; Soares, 2016). Após destacar tais deficiências o Núcleo Gera focalizou em pesquisas que analisassem,

[...] a forma como a diversidade cultural tem sido objeto de discussão, pedagogicamente orientada, nos quadros de educação básica, bem como as investigações sobre as representações dos estudantes acerca da raça, etnia, diferença, preconceito, sociabilidades adolescentes e discriminação racial, tendo em vista o contexto de promulgação de marcos legais que regulamentam a inclusão de temáticas nos currículos de todas as modalidades de ensino, em especial, do ensino básico, relacionadas à História da África e cultura Afro-brasileira (Coelho; Silva; Soares, 2016, p. 22, 23).

Além disso, o Núcleo Gera é formado por 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 voluntários. Seus primeiros integrantes estiveram envolvidos ao projeto de pesquisa *Diferença e etnia no universo escolar: um estudo sobre os atores e conteúdos étnicos na Educação*. Desde então, diversas são as pesquisas pelas quais o Núcleo tem se desdobrado<sup>13</sup> em realizar.

É importante destacar também que, ao longo de seus dezenove anos, o Núcleo Gera tem buscado estabelecer interlocução com outros grupos de pesquisas que dinamizam direta ou indiretamente a dinâmica do grupo. O Núcleo desenvolve suas atividades contemplando três polos fundamentais: formação, divulgação-discussão e pesquisa. Esses polos se desdobram em três objetivos:

---

<sup>13</sup> Maior detalhamento sobre relação de pesquisadores, pesquisas, projetos e grupos que estabeleceram interlocuções realizadas no âmbito do Núcleo encontra-se no Livro *Núcleo Gera dez anos: entre a Universidade e a escola Básica* (Coelho; Silva; Soares, 2016), e no banco de dados do site do Núcleo Gera disponível no endereço eletrônico: <https://nucleogera.ufpa.br/banco-de-dado/> e na página do *Instagram*: @núcelogeraufpa.

- a) Estímulo à produção de massa crítica, por meio das reuniões e discussões mensais, balizadas pela literatura especializada no campo das relações raciais e educação;
- b) Promoção de momentos de divulgação e reflexão de âmbito público, como os Seminários anuais, divulgando pesquisas e encaminhando soluções nesse campo de estudo;
- c) Fomento de pesquisas, contribuindo com novas reflexões, principalmente na relação entre os novos marcos legais, formação docente e a Educação Básica (Coelho; Silva; Soares, 2016, p. 71).

O Núcleo também apresenta entre suas atividades a organização e participação de eventos científicos. Entre esses eventos, podemos destacar: seminários de estudos; seminários nacionais e regionais sobre formação de professores e relações étnico-raciais; ciclos de palestras; cursos de Especialização em Relações Étnico-Raciais para o Ensino Fundamental; Fóruns de Graduação; rodas de conversas: conferências e os Congressos Brasileiro de Pesquisadores (as) Negros(as) (COPENE) (Coelho; Silva; Soares, 2016). Tais eventos promovem o debate do tema formação de professores e relações étnico-racial, tanto localmente quanto nacionalmente e internacionalmente.

Ademais é importante pontuar a produção intelectual docente e discente do Núcleo Gera que, no decorrer dos anos de existência, tem elaborado livros que se constituem em uma estratégia para disseminar as discussões e pesquisas dos integrantes do grupo. Um marco na produção intelectual se deu no ano de 2014, quando o Núcleo aceitou o desafio de editar uma coleção de livros intitulados *Formação de professores e Relações Étnico-Raciais*<sup>14</sup>, com o intuito de divulgar temas importantes para a educação brasileira na contemporaneidade. A coleção contribui para o fortalecimento no campo da formação dos professores e relações étnico-raciais no Brasil e se constituiu numa parceria entre a Editora Livraria da Física, de São Paulo, sob a editorial de José Roberto Marinho, e o Núcleo Gera, sob a Coordenação dos professores Wilma de Nazaré Baía Coelho e Mauro Cezar Coelho (Coelho; Silva; Soares, 2016).

Desde 2024, o Núcleo Gera tem sido coordenado pelo Prof. Dr. Erinaldo Vicente Cavalcanti pelo fato da professora Wilma de Nazaré Baía Coelho ter sido convidada pelo Ministério da Educação para assumir a Diretora de Política de Educação Étnico-Racial e Educação Escolar Quilombola – DIPERQ/SECADI/MEC. Entre as muitas ações realizadas como Diretora da DIPERQ, esteve diretamente inserida no debate sobre a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação

---

<sup>14</sup> Maiores informações sobre essa coleção e os livros que integram a produção intelectual do Grupo Gera, encontram-se no Livro *Núcleo Gera dez anos: entre a Universidade e a escola Básica* (Coelho; Silva; Soares, 2016), no site do Núcleo Gera disponível no endereço eletrônico: <https://nucleogera.ufpa.br/livro/> e na página do Instagram: @núcelogeraufpa.



Quilombola (PNEERQ), cujo objetivo é implementar ações e programas voltados para a superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo na educação brasileira, assim como a promoção da política educacional para a população quilombola.

Em dezembro de 2024, foi convidada a assumir a chefia da Assessoria Especial de Educação e Cultura em Direitos Humanos (AEDH) do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC), onde tem como prioridades de gestão, a revisão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e a implementação da Rede de Educação Permanente em Direitos Humanos, que são passos fundamentais para o fortalecimento de uma sociedade mais justa e igualitária<sup>15</sup>.

### 1.3.3 Sobre as temáticas estudadas

Considerando que o processo de categorização final do levantamento das pesquisas, apresentaremos as temáticas de interesse dos/as pesquisadores/as a partir do bloco de trabalhos que compõe cada categoria, lembrando que, durante esse processo, chegamos as temáticas: A ERER e as representações sociais na escola; A ERER e o currículo escolar; A ERER e as práticas pedagógicas escolares; e A ERER e a formação de professores/as.

Sobre a categoria **A ERER e as representações sociais na escola**, identificamos a tese:

- *Branquitude crítica dissimulada: desafios da educação para as relações étnico-raciais* (Orrico, 2021).

As dissertações:

- *Significações constituídas pelas equipes gestoras sobre as relações de igualdade racial na escola* (Freitas, 2018);
- *Saravá as cartinhas: relações sociorraciais entre crianças negras e brancas na escola e no terreiro* (Santos, 2019);
- *Dimensão subjetiva das relações raciais na vivência do processo de escolarização* (Santos, 2019);
- *Relações étnico-raciais e rendimento escolar: a criança negra na alfabetização* (Costa, 2018); e
- *Trajatória de vida e o encontro com a docência: a inserção de professoras e professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir das marcas de classe, raça e gênero* (Pereira, 2022).

---

<sup>15</sup> Informação disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2024/dezembro/wilma-coelho-assume-chefia-da-assessoria-de-educacao-e-cultura-em-direitos-humanos-do-mdhc>.

Com relação aos/as professores/as, pesquisas constataram a não percepção, ou não associação dos constrangimentos, vivenciados pela criança negra às práticas de cunho discriminatório (Costa, 2018); apontaram para o despreparo das equipes gestoras para lidar com o racismo no espaço escolar, mediante narrativas que evidenciam a ausência de um olhar em relação às crianças que passam por situação de racismo, como: a falta de cuidado em relação ao acolhimento, a falta de narrativas que valorizem a autoestima positiva da criança negra, a ausência de diálogo com a criança em sofrimento e a ausência de diálogo com o educando que está agindo com atitudes racistas, acarretando a continuidade do fenômeno e demonstrando a invisibilidade da criança negra na escola (Freitas; 2018).

Observaram que as situações que legitimam as desigualdades raciais na escola são vistas como banais e quando a discussão foi no sentido de apontar a desigualdade entre brancos e negros, os/as docentes relativizaram o racismo, comparando-o a outras violências (Orrico, 2021) (Freitas, 2018).

Ao ignorar as ofensas entre as crianças, como apresentado nas narrativas, Orrico (2021, p. 195) identificou nas relações escolares aquilo que nomeou de “branquitude crítica dissimulada”, que é “[...] aquela que, embora desaprove o racismo publicamente, geralmente se declarando antirracista e praticando uma militância de discurso (pseudo militância), não se engaja em ações que, de fato, coloquem em xeque nossas vantagens raciais”. Muitas vezes, há uma escolha deliberada por reafirmar a ideia de que suas conquistas são fruto de mérito e não estão em nada relacionadas à branquitude.

No que se refere às relações raciais entre as crianças, o estudo de Costa (2018) concluiu que a criança negra se encontra submersa a determinações culturais, sociais e econômicas que já estão pré-estabelecidas na escola e são concebidas como naturais para a maioria da comunidade escolar. Evidenciou também a existência de práticas discriminatórias entre crianças desde o processo de alfabetização, apontando que tais práticas implicavam na rotina dessas crianças e, conseqüentemente, no seu rendimento escolar.

Além disso, as pesquisas de Santos (2019) e Santos S. (2019) aproximaram suas discussões sobre as relações sociorraciais estabelecidas entre crianças negras e brancas nos espaços de sociabilidade. Os estudos indicaram que as crianças negras têm evitado e/ou encontrado dificuldades para se assumirem negras e, inclusive, têm se submetido a situações humilhantes, em busca de aceitação pelo grupo racial branco. Quanto às crianças brancas, foi possível perceber que elas incorporam, de forma consciente ou não, os valores da cultura dominante. De forma explícita, foi observado em suas falas, a existência de um imaginário marcado por estereótipos associados à população negra.

As pesquisadoras também notaram que, quando ocorrem tensões entre os grupos no ambiente da escola, o grupo racial branco ressignifica o diálogo, como algo cômico, ao passo que os momentos ruins vivenciados pelo grupo racial negro ao serem lembrados, ainda geram sofrimento.

Quando relacionados ao pertencimento religioso não normativo, Santos (2019) e Santos S. (2019) indicaram um tensionamento ao lugar de privilégio que a escola proporciona às crianças brancas. Às que são pertencentes a terreiros não deixam de desfrutar de privilégios raciais dentro da escola, entretanto, ainda, enfrentam batalhas outras para ocultar seu pertencimento religioso como estratégia para enfrentar o medo da discriminação.

Já as crianças negras, especificamente as meninas negras, são subalternizadas por suas marcações fenotípicas, como também são diretamente associadas a “macumbeiras”, mesmo que não frequentem nenhuma Religião de Matriz Africana. Em contrapartida, os meninos negros pertencentes aos terreiros, quando em relação com outros meninos negros e brancos que não pertencem a terreiros, não são subalternizados por seu pertencimento religioso.

Para Gomes (2023) é inegável que a vivência da criança negra no ambiente escolar é mais um desafio que exige superação. A escola naturaliza hábitos e estereótipos sociais e raciais que legitimam as desigualdades, com isso, o espaço escolar carece de narrativas que valorizem a autoestima da criança negra. A Educação para as Relações Raciais deve se apresentar no espaço de escolarização como um recurso para a potencialização e o exercício da linguagem, de forma que as crianças expressem sua resistência diante de representações já pré-estabelecidas na escola (Gomes, 2023, p. 153) e que funcionam como um instrumento que as invisibiliza.

Em relação a categoria **A EREER e o currículo escolar**, identificamos os estudos de Assis, 2018; Fernandes, 2011; Menegat, 2022; Silva, 2013; Araújo, 2019; Carmo, 2021; Mendonça, 2020; Campos, 2019 e Ferrari, 2021. Percebemos que os/as pesquisadores/as para falar sobre a relação currículo e EREER utilizaram três conceitos norteadores: o Ensino da Cultura Afro-brasileira e Africana, a perspectiva do Afroletramento e o debate sobre a superação do racismo e a busca por uma justiça curricular.

No tocante ao estudo do currículo com base nos conceitos norteadores já mencionados, identificamos as dissertações:

- *No movimento do currículo, a diversidade étnico-racial em escolas na rede municipal de ensino de Florianópolis* (Fernandes, 2011);
- *História e cultura afro-brasileira: proposta de ensino intercultural em uma escola pública do município de Vacaria/RS* (Menegat, 2022);

- *Projeto Pafundi: criança feliz aprende melhor! Afroletramento, transversalidade e pertencimento afro na escola: uma experiência pretagógica* (Mendonça, 2020);
- *Práticas de ensino étnico-raciais no currículo em ação no Ensino Fundamental I* (Araújo, 2019);
- *Educação antirracista nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Distrito Federal* (Silva, 2013);
- *Referentes político-normativos de cumprimento dos artigos 26-a e 79-b da lei de diretrizes e bases: uma pauta para a igualdade racial nas escolas* (Assis, 2018);
- *Uma análise do negro no material didático: avanços e permanências* (Campos, 2019).  
As teses:
- *Encruzilhadas metodológicas: ensino de história da África e dos africanos nos anos iniciais do Ensino Fundamental* (Carmo, 2021); e
- *O currículo escolar e as suas possibilidades em relação à superação do racismo* (Ferrari, 2021).

Os estudos de Mendonça (2020) e Araújo (2019) aproximaram suas discussões, uma vez que ambas as pesquisadoras se utilizaram da pesquisa intervenção com alunos/as. Dessa forma, por intermédio de seus estudos reafirmam a importância em escolher livros com imagens que representem as crianças negras em contextos não estereotipados/distorcidos da diversidade humana, como pobreza e violência. Salientaram a necessidade das crianças se identificarem dentro das histórias narradas nos livros e os assuntos, que permeiam a escola, evidenciem a diversidade, promovendo a desmistificação e a desconstrução da ideia que o fenótipo atribuído à beleza física esteja ligado a características europeias.

Também destacaram o quão importante é o/a professor/a elaborar práticas pedagógicas intencionais com o intuito de fortalecer a identidade de cada indivíduo, favorecendo a igualdade e a diferença. Isso foi perceptível no estudo de Araújo (2019) que, ao utilizar a abordagem da Pretagogia, observou no contexto escolar que as intervenções pretagógicas proporcionaram modificações nas posturas dos/as alunos/as em relação às situações de racismo. Similarmente, os estudos de Mendonça (2020) e Menegat (2022) afirmam que se houver propostas de ensino, voltadas para as práticas de respeito às diferenças, há um retorno positivo das crianças quanto ao entendimento sobre ela.

De modo geral, no que se refere à discussão sobre o currículo: Assis (2018), Carmo (2021), Fernandes (2021), Medeiros (2019) e Félix (2021) afirmaram que quando se trata das práticas curriculares para a EREB, o Currículo Festivo se destaca na escola, currículo esse

caracterizado por conteúdos despolitizados, a-históricos e sem criticidade. Nessa perspectiva, nas escolas ocorrem trabalhos pontuais em datas comemorativas, com atividades descontextualizadas sobre a Consciência Negra, que terminam por contribuir para uma visão simplista do significado da data; ou em atividades cotidianas realizadas esporadicamente, mas, sem articulação com o PPP, marcos legais ou currículo.

Destacamos que a conceituação do currículo festivo, encontrada nos estudos se aproxima do currículo turista, identificado por Santomé (2011, p. 94) como aquele que trata as “[...] realidades culturais subalternas de maneira trivial, o envolvimento com tais culturas limita-se a aprender sobre hábitos alimentares, vestuário, práticas cerimoniais, estrutura habitacionais, paisagens etc.”. Por outro lado, Silva (2013) aponta em sua pesquisa que o currículo festivo coexiste com o currículo antirracista, aquele que é construído coletivamente a partir do entendimento de que o racismo existe como estrutura que coloca os brasileiros em locais específicos e é composto por ações pedagógicas projetadas por todos os partícipes do processo pedagógico.

Além disso, Fernandes (2011) e Menegat (2022) identificaram que o conhecimento dos dispositivos legais pela escola, não é garantia do efetivo trabalho em sala de aula, uma vez que não há engajamento e nem mobilização da escola como um todo. Por conta disso, é um desafio propor aos professores/as mudanças dos projetos e práticas de ensino escolares, uma vez que nem todos consideram essa possibilidade. Na contramão dessa realidade, identificamos um panorama educativo positivo em relação à Educação para as Relações Raciais no trabalho de Ferrari (2021). O espaço escolar, por ele pesquisado, demonstrou comprometimento com o processo de participação coletiva dos sujeitos nas tomadas de decisão, com a construção do currículo e com a introdução da história e cultura afro-brasileira e africana.

Contudo, no que se referem à promoção da EREER, as pesquisas de Fernandes (2011), Assis (2018) e Campos (2019) sinalizaram que os/as professores/as se sentem inseguros/as em trabalhar questões que envolvem as relações raciais, muitas vezes, abordam de maneira errática e não sabem como reagir diante de situações originadas de conflitos raciais no ambiente escolar; sem contar que existe pouca compreensão e desconhecimento dos/as docentes sobre a amplitude de temas pedagógicos que podem envolver EREER. Como analisa Campos (2019), o material didático utilizado pelo/a aluno/a, demandava, por vezes, a escolha ativa e aprofundamentos que ficavam a cargo do/a professor/a, porém esse estudo levantou o questionamento sobre como o/a docente conseguirá isso, sem o devido conhecimento da temática e sem formação continuada.

Por fim, os estudos de Fernandes (2011), Menegat (2022), Carmo (2021), Campos (2019) e Ferrari (2011) afirmaram que a dificuldade em promover os debates da EREER no currículo escolar tem íntima relação com a existência de dúvidas conceituais sobre a Lei nº 10.639/2003, com a ausência de formação para os/as professores/as e com a pouca existência de projetos concretos sobre africanidades.

Além disso, Ferrari (2011) aponta para a necessidade da materialização da EREER no campo do currículo, por meio das três dimensões da justiça curricular: conhecimento, cuidado e convivência. Isto é, a construção de um conhecimento que seja emancipatório que considere a diversidade, valorize a diferença, tenha cuidado em atender às demandas de todos os sujeitos do currículo e promova uma convivência justa, democrática e digna.

Por conseguinte, um grupo expressivo de pesquisadores se debruçou na temática **A EREER e as práticas pedagógicas escolares**, onde encontramos as teses;

- *Tornar-se: Literatura Infantil e Educação Antirracista* (Venco, 2019);
- *Práticas pedagógicas e relações étnico-raciais: uma análise da construção da identidade negra da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de João Pessoa* (Medeiros, 2019);
- *Representações sociais de professores do Ensino Fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica: por uma pedagogia decolonial e intercultural* (Santos, 2018).

As dissertações:

- *As relações étnico-raciais no Ensino Fundamental I com abordagem da lei 10.639/03 (11.645/08) em uma escola do município de Três Lagoas/MG* (Costa, 2021);
- *O eu, o outro e o nós: um caminho para compreender a diversidade na Educação Física escolar na perspectiva das crianças* (Francisco, 2018);
- *O uso do Jogo Oware para promover o ensino de Matemática em uma Escola Quilombola* (Almeida, 2017);
- *No movimento do Jongo: a Educação Física e as relações étnico-raciais na escola* (Rangel, 2017);
- *Educação, infâncias e literaturas: ouvindo meninas negras a partir de algumas leituras (EMEIEF Oswaldo Hülse, Criciúma – SC)* (Santos, 2017);
- *A temática da Cultura Africana e Afro-brasileira nas caixas de leitura do PNAIC: contribuições possíveis* (Costa, 2021);

- *Os griôs aportam na escola: por uma abordagem metodológica da Literatura Infantil negra nos anos iniciais do Ensino Fundamental* (Campos, 2016);
- *Literatura Infantil Afro-brasileira e Africana no Ensino Fundamental: nos rastros de uma pesquisa viagem, cartografias da escolarização* (Bispo, 2020); e
- *Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas com Literaturas Infantil-juvenil Afro-brasileira* (Costa, 2019).

Observamos três tipos de análise das práticas pedagógicas: por meio de aulas na perspectiva do ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Africana, determinado pela Lei nº 10.639/2003; pela transversalidade, ao ensinar conteúdos de disciplinas específicas do currículo; ou mediante a utilização da Literatura Infantil.

No tocante as práticas pedagógicas, voltadas para o ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Africana como determinado na Lei nº 10.639/2003, Costa (2021), a partir da análise dos planejamentos pedagógicos dos/as professores/as, observou a resistência deles em abordar as questões da cultura negra no Brasil, os planejamentos dos componentes curriculares de História, Literatura e Artes apresentaram abordagens veladas, ausentes e superficiais, bem como não transversalizadas em outras disciplinas.

Medeiros (2019) apontou que a formação continuada ofertada aos/as professores/as não contemplavam o ensino da História da Cultura Afro-brasileira e Africana o que ocasionava inseguranças na tratativa das temáticas que surgiam durante as aulas; no entanto, apesar de todos os obstáculos que se apresentam, as docentes buscavam – individualmente e da sua maneira – em suas salas intervir positivamente em situações que exigiam debates sobre respeito à diversidade e o fortalecimento identitário das crianças.

Além do mais, Santos (2018) pontuou que a concepção dos/as professores/as que participavam de sua pesquisa extrapolava ao conceito de currículo como conteúdo encerrado em partes do conhecimento; por outro lado, quando provocados a falar sobre a palavra “negros” ainda constatarem os estereótipos ligados ao fenótipo e às “memórias” da escravidão. Também as evocações que emergiram com a palavra “África” – como lugar selvagem, subdesenvolvido, ligado à pobreza, miséria e escravidão – evidenciavam que imagens negativas ainda povoam a mentalidade dos/as professores/as.

As práticas pedagógicas, voltadas para a Educação das Relações Raciais, também foram pesquisadas a partir da transversalidade no ensino em disciplinas que não foram especificadas na Lei nº 10.639/2003 – História, Língua Portuguesa e Artes. Os estudos de Francisco (2018) e Almeida (2017) se ‘debruçaram’ na contribuição da Educação Física para o debate sobre os aspectos socioculturais e a diversidade no âmbito escolar. Enquanto Rangel

(2017) analisou propostas de atividades que articulassem aspectos socioculturais à matemática por intermédio da Afroetnomatemática<sup>16</sup>.

Sobre a Educação Física, os estudos indicaram que as situações, vivenciadas nas aulas de Educação Física, são capazes de gerar inúmeras situações para que as crianças debatam a questão da Diversidade Cultural. As mais diversas situações, como a fila, a escolha de uma cor durante uma brincadeira, a utilização de uma palavra simples para ofender um colega, o dançar ou não dançar, a cor da pele, entre tantas outras situações, verbalizações e ações são possibilidades de as crianças compreenderem a Diversidade Cultural, desde que se forneça o tempo para o dialogar sobre, proporcionando uma escuta atenta aos dizeres das crianças sobre essas e outras questões (Francisco, 2018).

As autoras também destacaram que as aulas de Educação Física cumprem o papel tanto de colaboradora nos processos de perpetuação e ressignificação das práticas culturais locais, quanto no enfrentamento das diferentes formas de racismo e preconceito, presentes na escola. Ao introduzir o jogo do Jongô<sup>17</sup> nas aulas, as atividades realizadas propiciaram tratar sobre a temática étnico-racial e também auxiliaram nos processos de formação das identidades em crianças negras, que a partir da apresentação da riqueza e beleza da cultura desse povo, percebem a existência de representatividade para assim, vir a se identificar (Almeida, 2017).

Quanto à utilização da Afroetnomatemática nas práticas pedagógicas, Almeida (2017) se apropriou do Jogo *Oware*<sup>18</sup> para realização da pesquisa e evidenciou que há uma emergência dos conhecimentos matemáticos de base africana no cotidiano escolar,

---

<sup>16</sup> Henrique Cunha Junior desenvolveu o termo Afroetnomatemática, que se refere aos estudos das matemáticas criadas no continente africano e as contribuições dessas para o panorama atual, além das experiências culturais africanas com base matemática que estão conservadas no Brasil. A linha de pesquisas da Afroetnomatemática são as experiências históricas do conhecimento matemático nas diversas culturas africanas, investigando seus mitos populares, religiões, arquitetura, nas artes, danças, jogos, astronomia e a própria Matemática, praticada no continente africano (Almeida, 2017, p. 46).

<sup>17</sup> Existem duas correntes que apontam para a origem do Jongô no Brasil: uma dessas afirma que a manifestação surge do contato cultural entre os negros escravizados e seus senhores nas plantações de café e cana de açúcar, no Brasil do séc. XIX. Outra corrente defende uma origem ainda mais remota, demonstrando que essa manifestação foi trazida da África pelos negros pertencentes ao grupo Bantu, constituídos pelas etnias do Congo, Angola e Moçambique que foram forçados a vir para o Brasil, para serem escravizados nas lavouras. Hoje, a prática integra o Patrimônio Cultural Brasileiro reconhecida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) desde o ano de 2005, o que contribuiu significativamente para o respeito e valorização da prática por toda a sociedade. Outra característica dessa prática é a percepção da mesma como uma forma de expressão cantada e dançada de diferentes formas, dependendo de cada comunidade onde se faz presente, na qual o Jongô integra percussão de tambores, dança coletiva e elementos mágico poéticos (Rangel, 2017, p. 120, 121).

<sup>18</sup> O jogo *oware*, também chamado de *awelé*, *ouri*, *ouril*, *oril*, *ori*, *uril*, entre outros, é jogado com sementes das Ourinzeiras. Suas regras surgiram em Cabo Verde, onde são mais consensuais. Ele é conhecido como o jogo tradicional de Gana, chamado de *oware (ele casa)*, cuja lenda conta que um casal jogava uma partida e como esta demorava-se muito resolveram casar para terminá-la sem interrupções (Almeida, 2017, p. 61).



especialmente dos jogos matemáticos, para a construção de memórias reafrikanizadas. Enfatizou a necessidade e importância de a educação resgatar essas atividades lúdicas e pedagógicas, construindo e reconstruindo a cultura a partir da valorização da ludicidade africana e afro-brasileira, as quais abarcam tantos elementos matemáticos. Embora a realização da pesquisa tenha sido em uma escola Quilombola, a pesquisadora pontua que esses conhecimentos devem ser estendidos a toda a população brasileira como patrimônio cultural da História.

Ainda no contexto das práticas pedagógicas, chamamos a atenção para um grupo significativo de pesquisas que relacionaram a Educação para as Relações Raciais com a literatura infantil africana e afro-brasileira: Campos (2016), Santos (2017), Vinco (2019), Costa (2019), Bispo (2020) e Costa, K. (2021).

Todas as pesquisas assinalaram a existência da Literatura Infantil afro-brasileira e africana na escola, porém, Bispo (2020) alerta para o fato de concomitantemente o mercado editorial publicar obras infantis que rompem com a história única e também as que perpetuam a desvalorização da população negra. Também identificou duas tendências quando se trata da escolarização da literatura infantil com a temática afro-brasileira e africana: de um lado, uma atuação docente que intenciona abordar a valorização da identidade negra, por meio da literatura infantil; de outro, a utilização desses livros na prática pedagógica para tratar de determinados conteúdos curriculares.

Todavia, Costa (2021), ao analisar os acervos da caixa do PNAIC, afirma que eles possibilitaram uma ampliação da literatura nas escolas, alargando o acesso de professores e alunos das escolas públicas aos livros infanto-juvenil; porém, no que concerne a literatura infantil, voltada para a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais, se identificou a presença ainda tímida de obras literárias com essa temática.

Os estudos também apontaram para os benefícios em se utilizar a Literatura Infantil afro-brasileira e africana na escola:

- possibilita a desconstrução de estereótipos e preconceitos às “gentes negras” (Santos, 2017);
- contribuem para o desenvolvimento psicossocial da criança e no processo de (re) construção da identidade dos alunos/as (Costa, 2019);
- potencializam os processos identitários de todas as crianças negras e não negras (Vinco, 2019); e

- oportunizam um aprendizado significativo e transdisciplinar acerca dos negros, de suas culturas e sobre a construção histórica das desigualdades que originaram sistemas racistas de hierarquia, dos quais nascem as restrições discriminatórias e o preconceito contra os negros (Campos, 2016).

Por fim, os estudos sobre a categoria **A EREER e a formação de professores** foram abordados por Félix (2021), Silva (2018), Luiz (2013), Maciel (2014), Miranda (2018) e Rizzo (2018). Nessa categoria, estão inseridos os trabalhos que abarcam a formação inicial e a formação continuada de professores/as.

Sobre a Formação Inicial de Professores/as a tese: *Formação de professores para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais* (Miranda, 2018); e a dissertação: *A formação inicial de professores e as implicações para a educação das relações étnico-raciais nos cursos de pedagogia de MS* (Rizzo, 2018) analisaram respectivamente o currículo do Curso de Pedagogia da UFMG e de seis instituições (UFGD, UFMS, UEMS, UNIGRAN e UCDB) do Estado do Mato Grosso.

As considerações dos estudos apontam que existem esforços das Instituições estudadas em inserir o debate sobre EREER nas matrizes e disciplinas que compõem o Curso de Pedagogia, todavia, esse debate é tímido e acenam para a formação dos professores, que em ambos os estudos destacam que estes não têm formação adequada para ministrar a temática.

Além disso, os dois estudos mostraram que não existe transversalidade com outras disciplinas que formam a matriz curricular da temática sobre relações raciais. E por fim, os estudos de Miranda (2018) apresentam um dado importante sobre a dimensão pedagógica do futuro professor/a, quando afirma que se instrumentaliza esse discente para a crítica e autocrítica, porém pouco é feito durante o seu aprendizado que o auxilie no cotidiano escolar quando estiver no exercício da docência.

Em relação à discussão sobre formação continuada de professores/as, encontramos as dissertações:

- *Formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em Iguatu-CE: desafios da construção do pertencimento afro através da Pretagogia* (Félix, 2021);
- *Baobando em uma formação de raiz africana com professoras(es) e núcleo gestor da educação básica na cidade de Crato-CE* (Silva, 2018);
- *Educação das relações étnico-raciais: contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es)* (Luiz, 2013); e
- *Formação de professores e relações étnico-raciais* (Maciel, 2014).

As dissertações de Maciel (2014) e de Luiz (2013) apontam – aproximadamente há dez anos – a importância do trabalho efetivo com Educação para as Relações Étnico-Raciais, uma vez que ajudaria os/as professores/as a lidar com a diversidade nas escolas, preparando-os para questionar currículos e práticas pedagógicas eurocêntricas. Destacaram que cursos, palestras e formações sobre EREER podem contribuir de forma positiva para descontinuação dessas práticas pedagógicas, todavia perceberam que as formações continuadas não alcançavam todos os professores.

Já as dissertações de Félix (2021) e Silva (2018) aproximaram suas discussões sobre formação continuada por realizar pesquisa formação de raiz africana, fundamentada no aporte da Pretagogia, de maneira a dar aos docentes contato com materiais bibliográficos e audiovisuais sobre a cultura africana e afro-brasileira. A pesquisa permitiu que os docentes rompessem com o discurso usado pela escola de que o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana não é inserido no currículo pela falta material. Também percebeu a dificuldade dos/as docentes em aceitar a aprendizagem sobre a cosmovisão africana, porém notaram que existe um número de professores/as no contexto escolar – que não são a maioria – que se propõem à busca desse conhecimento em especial.

Os estudos nos levam a refletir que uma formação comprometida com a preparação de professores capacitados para atuar no campo das relações étnico-raciais é uma ação básica e necessária, prevista pela Resolução nº 01 de 17/06/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações – Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Conforme o artigo 1º dessa Resolução, cabe às instituições de Ensino Superior desenvolverem programas de formação inicial e continuada para os/as professores/as, os parágrafos 1º e 2º complementam:

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes [...] § 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento (Brasil, 2004).

Desse modo, as instituições superiores têm o compromisso legal de incluir em cursos de formação de professores/as, os conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira e africana e a valorização da diferença racial. No entanto, a realidade aponta para a necessidade em haver uma “[...]abordagem sistemática da questão racial nos processos de formação com vistas ao oferecimento de um suporte teórico” (Coelho; Soares, 2015, p. 157) para subsidiar as práticas docentes.

A ausência de processos formativos tem contribuído para que os/as professores/as não compreendam a dimensão do processo educacional e terminem por lidar com a diversidade e situações de racismo e discriminação como se não fossem profissionais, recorrendo às “[...] suas próprias convicções, experiências de vida ou sua noção de justiça para resolver questões com que se deparam (Coelho, 2010, p. 32, 33)”. Por outro lado, um processo formativo – o que inclui a formação inicial e continuada – bem planejado e consolidado teoricamente, evitaria a diluição ou o não acontecimento da promoção da EREER e do ensino da cultura e história afro-brasileira e africana na escola por motivo de insegurança do/a professor/a em relação a temática.

De modo geral, do ponto de vista da produção acadêmica, percebemos nesse levantamento um considerável número de estudos no campo da pesquisa educacional que tratam sobre a temática da Educação para as Relações Raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, por meio dele, identificamos diferentes possibilidades de práticas para a inclusão da educação para as relações raciais no ambiente escolar, as propostas pedagógicas mapeadas que utilizaram a abordagem da Pretagogia, da Afroetnomatemática, da Literatura Infantil Afro-brasileira e Africana e da valorização das manifestações culturais como o Jongo, sendo que tais ações oportunizam o reconhecimento das contribuições do povo negro para a formação nacional.

Nesse sentido, como afirma Gomes (2013), a Lei nº 10.639/2003 possibilita muito mais, visto que permite extrapolar a visão historiográfica e contribuir para a construção do diálogo e articulação entre escola, currículo, Movimento Negro, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e a Universidade.

Ademais, destacamos que as atividades aqui citadas fazem parte das práticas de uma minoria de professores/as que entre erros e acertos estão engajados na promoção da EREER, muitas vezes, desenvolvendo seu trabalho de forma individualizada e solitária. Essa realidade vai de encontro com que Gomes (2013) afirma sobre a resistência de secretarias, escolas e educadores em introduzir a discussão de temáticas relacionadas à EREER.

Para autora, a existência da resistência se relaciona intrinsecamente com o imaginário social sobre a questão do negro no Brasil, alicerçado no mito da democracia racial. Segundo Gomes (2013, p. 69), a crença de que a “[...] sociedade brasileira é o exemplo de democracia e inclusão racial e cultural, faz com que o trato pedagógico e político da questão racial seja visto com desconfiança”. Tal perspectiva é apontada como um dos principais motivos para o desinteresse pelo tema, resultando na falta de mobilização escolar em se empenhar pela

construção de um currículo culturalmente engajado que sobreponha o currículo festivo tão presente na escola.

Por fim, as pesquisas como um todo destacaram a importância da Formação Inicial e Continuada, com propostas bem elaboradas e fundamentadas teórico e metodologicamente, a fim de proporcionar aos docentes a apreensão de conhecimentos aprofundados sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Nesse sentido, Coelho e Silva (2015, p. 32) alertam que a “[...] Formação de Professores carece de qualificação e refinamento para o trato pedagógico com a legislação em vigor”. Por isso, é importante a superação dessas fragilidades na formação docente, para que professores/as se sintam seguros na promoção da educação das relações raciais, tanto em sala de aula, quanto ao lidar com situações no espaço escolar.

Em síntese, por meio dos estudos, evidenciamos, de forma tímida, a existência de práticas pedagógicas voltadas para a EREER, porém são práticas pontuais e individualizadas que necessitam de uma mobilização maior da comunidade escolar. Por outro lado, urge a necessidade de Formação Inicial e Continuada, pautada no conhecimento histórico e cultural do povo Africano e Afro-brasileiro para maior efetividade da implementação da legislação.

A próxima seção apresentará a fundamentação teórica sobre cultura, currículo e escola, categorias necessárias para a implementação da Lei nº 10.639/2003 nos currículos escolares.

## **2 O DIÁLOGO ENTRE A CULTURA, O CURRÍCULO, A ESCOLA E A LEI Nº 10.639/2003**

A presente seção apresenta a Fundamentação Teórica sobre a concepção de cultura, currículo e escola. Essa discussão sobre as temáticas serve de embasamento para toda a construção do trabalho.

### **2.1 CULTURA E EDUCAÇÃO**

A sociedade brasileira é marcada pela diversidade cultural, onde coexistem indivíduos de diferentes capitais culturais. Essas diferenças, que emergem das interações socioculturais, têm sido marcadas por barreiras que são frutos de uma visão etnocêntrica que durante séculos sustentam a promoção da hierarquização cultural, provocando distanciamentos entre os sujeitos sociais e impossibilitando o reconhecimento da diversidade e o respeito às diferenças. Tais barreiras foram criadas ao longo da história numa trama que envolve elos ideológicos, subjetivos, culturais, educacionais, políticos e econômicos e influenciam na forma como percebemos o “outro”, promovendo o preconceito, intolerância e atitudes estigmatizadoras diante de suas singularidades (Candau, 2013).

A cultura é um dos conceitos mais complexos das ciências humanas e sociais. Nas definições tradicionais, ela junta o que melhor foi produzido ou dito numa sociedade, é a “alta cultura” de uma sociedade, o que engloba a sua arte, literatura, música entre outras. Num sentido mais moderno, o termo “cultura” se refere às formas amplamente distribuídas, como a música popular, publicações, *design*, artes e literatura, atividades de lazer e entretenimento que compõem o cotidiano das “pessoas comuns”, denominada de “cultura de massa” ou de “Cultura Popular” de uma determinada época (Hall, 2016). Para Hall, essas duas concepções quando confrontadas estão atreladas intimamente a carga de valor.

Nos últimos anos, a partir de uma concepção antropológica, a palavra passou a se referir “[...] a tudo que seja característico sobre o “modo de vida” de um povo, de uma comunidade, de uma nação ou de um grupo social”, e numa visão sociológica descreve os “valores compartilhados” de um grupo ou de uma sociedade (Hall, 2016, p. 19).

No entanto, a percepção de cultura que nos apropriaremos parte da concepção de entendimento de Stuart Hall (2016) que a descreve,

[...] não como um conjunto de coisas – romances e pinturas ou programas de TV e histórias em quadrinhos –, mas sim, um conjunto de práticas. [...] a cultura diz respeito á produção e ao intercâmbio de sentidos – o “compartilhamento de significados” – entre membros de um grupo ou sociedade. Afirmar que dois indivíduos pertencem à mesma cultura equivale a dizer que eles interpretam o mundo de maneira semelhante e podem se

expressar seus pensamentos e sentidos de forma que um compreenda o outro. Assim, a cultura depende de que seus participantes interpretem o que acontece ao seu redor e “deem sentido” às coisas de forma semelhante (Hall, 2016, p. 20).

Para Hall (2016), em toda cultura há sempre uma diversidade de significados a respeito de qualquer tema e diversas maneiras de representá-lo e interpretá-lo. Soma-se a isso a existência de sentimentos, emoções, um senso de pertencimento, conceitos e ideais. Esses significados culturais organizam e regulam práticas sociais, influenciando nossa conduta e gerando efeitos reais e práticos.

Tais práticas sociais não podem ser desconsideradas, uma vez que são os participantes de uma cultura que dão sentido aos indivíduos, objetos e acontecimentos. “O sentido relaciona-se a todos os diferentes momentos ou práticas em nosso “circuito cultural” – na construção da identidade e na demarcação das diferenças, na produção e no consumo, bem como, na regulação da conduta social” (Hall, 2016, p. 22).

Nessa perspectiva, o sentido relaciona-se com a cultura porque ele nos permite cultivar a noção de nossa própria identidade, de quem somos e a quem “pertencemos” (Hall, 2016). Ele é o que diferencia o elemento “humano” na vida social daquilo que é biologicamente direcionado. É elaborado e compartilhado em cada interação pessoal e social da qual fazemos parte e é criado cada vez que nos expressamos por meio de “objetos culturais”, quando o consumimos, fazemos uso ou nos apropriamos deles, dando-lhes valor e significado.

Ademais, é importante compreender também que a cultura está intimamente relacionada à linguagem, uma vez que os sentidos da linguagem são produzidos dentro de uma cultura e deste modo, não são fixos. A representação do sentido pela linguagem pode ser explicada a partir de três abordagens:

[...] Na abordagem reflexiva, o sentido é pensado como repousando no objeto, pessoa, ideia ou evento no mundo real, e a linguagem funciona como um espelho, para refletir o sentido verdadeiro como ele já existe no mundo. [...] A abordagem intencional defende que é o interlocutor, o autor, quem impõe seu único sentido no mundo, pela linguagem. As palavras significam o que o autor pretende que signifique. [...] A terceira abordagem reconhece o caráter público e social da linguagem. Ela atesta que nem as coisas nelas mesmas, nem os usuários individuais podem fixar os significados na linguagem. As coisas não significam: nós construímos sentido, usando sistemas representacionais – conceitos e signos. Esta abordagem é chamada construtivista (Hall, 2016, p. 47, 48).

Hall (2016) defende a abordagem construtivista, uma vez que, para ele não é o mundo material que transmite o sentido, mas o sistema de linguagem, ou qualquer outro sistema que utilizamos para representar nossos conceitos. Nessa lógica, os atores sociais se utilizam do sistema linguístico e dos sistemas representacionais de sua cultura para construir o sentido,

fazer com que o mundo seja compreensível e para comunicar sobre esse mundo, isto é, a representação conecta o sentido e a linguagem à cultura.

Nessa perspectiva, falar a mesma língua, não quer dizer falar o mesmo idioma, mas, compartilhar os mesmos códigos culturais, ou seja, os mesmos valores, conceitos e ideias. E nesse contexto, a mídia assume papel de destaque, porque para Hall (2016) não há um significado pré-definido, mas a mídia que cria esses significados ao representar os grupos sociais, os lugares, os políticos, os atletas que em dado momento podem estar em evidência e em outro cair no esquecimento. Nós damos significado a imagem, o sentido não está no objeto e nem na palavra, nós construímos o sentido a partir de sistemas de representação fixados por códigos culturais resultantes de convenções sociais.

Além disso, Hall (2016) acrescenta que a cultura se relaciona a sentimentos de pertencimento a determinado grupo social. Se uma pessoa ou grupo não se vê representado em seus valores e interesses, é como se ela não existisse na sociedade, como se não pertencesse a nenhum lugar. Logo, a representação é uma qualidade existencial e torna-se política ao dar voz a quem não se vê representado.

Além do mais, sem a “diferença” o significado não pode existir, ele depende da diferença entre opostos. E embora as oposições binárias possam ser acusadas de reducionistas, para Hall (2016), elas nunca são neutras, normalmente um dos polos é dominante e nelas existem sempre uma relação de poder.

Nesse sentido, podemos afirmar que as questões culturais estão permeadas em relações de poder, em todos os níveis sociais se utilizam do discurso para produzir o sujeito, o lugar dele e o conhecimento. E na produção desse sujeito e desse lugar são consideradas as diferenças de raça, cor, classe social, gênero etc. A partir dessas categorias, o discurso pode vir permeado de estereótipos, tornando-se perigoso. Logo, se as representações daquilo que é apresentado não vierem acompanhadas de questionamentos, passam a ser consideradas naturais e padronizadas, limitando a diversidade e fixando uma representação dominante na sociedade (Hall, 2016).

Além disso, com a variedade de imagens expostas pela “cultura popular” e na mídia em massa, as representações sociais e culturais têm sido alvo de contestação em virtude da “diferença” existente na sociedade. A forma como a diferença é interpretada, o significado que é dado a ela, as representações elaboradas a partir do que é diferente é objeto de preocupação constante, principalmente se a representação está relacionada a grupos raciais e étnicos, que são marcadamente vítimas de estereótipos. Lidar com a diferença envolve sentimentos, atitudes, emoções e mobiliza medos e ansiedades em níveis profundos.



Concomitantemente é necessário compreender que a “diferença” é ambivalente porque pode ser encarada de forma negativa ou positiva. Por um lado, ela é necessária para a “produção de significados, para a formação da língua e da cultura, para as identidades sociais e para a percepção subjetiva”. E ao mesmo tempo ela pode ser “ameaçadora, um local de perigo, de sentimentos negativos, de divisões, de hostilidade e agressão dirigida ao ‘Outro’” (Hall, 2016, p. 160, grifos no original). A perceptividade de sua ambivalência vem à tona quando as representações sociais e culturais estão imbricadas no marcador de etnia e raça.

Para Hall (2016), existem três momentos que são exemplos do repertório de representação e utilizados para marcar a diferença racial e significar o “Outro”.

[...] O primeiro teve início com o contato, no século XVI, entre comerciantes europeus e os Reinos da África Ocidental, fonte de escravos negros durante três séculos. Seus efeitos podem ser encontrados na escravidão e nas sociedades pós-escravistas do Novo Mundo. O segundo momento ocorreu com a colonização da África e sua “partilha” entre as potências europeias que buscavam controlar territórios, mercados e matéria prima coloniais no período do “novo imperialismo”. E o terceiro momento ocorreu com as migrações pós-Segunda Guerra Mundial do “Terceiro Mundo” para a Europa e América do Norte (Hall, 2016, p. 161).

Esses três momentos históricos marcaram profundamente as ideias ocidentais sobre “raça”, essas ideias foram utilizadas para marcar a diferença racial e significar o “Outro” racializado na cultura popular ocidental. Ademais, a exploração e a colonização da África produziram representações sobre o negro que foram propagadas por meio da imagem: fotografias, desenhos, gravuras, livros de viagens, relatórios, entre outros. Esses artefatos culturais promoveram a construção de representações estereotipadas do negro em diferentes momentos da história que sobrevivem até hoje.

No entanto, Hall (2016) problematiza as questões da raça ao enfatizar que ela se assemelha mais a uma linguagem do que à biologia; ele argumenta que o conceito de raça ganha sentido por se relacional, não podendo ser fixado, uma vez que está sujeito constantemente a um processo de redefinição, “[...] sinalizando coisas diferentes em diferentes culturas, formações históricas e momentos” (Hall, 2016, p. 2). Esse pensamento de Hall (2016) permite desnaturalizar e historicizar o conteúdo de raça entendendo-o como uma categoria produzida social e culturalmente, em momentos históricos específicos, considerando as lutas políticas estabelecidas pelos diferentes movimentos sociais.

Nesse contexto, Hall (2016) salienta que o poder cultural e simbólico das representações permite marcar, classificar e hierarquizar o mundo em oposições binárias, separando e excluindo o que é diferente. Criaram a categoria branco colonizador e partir dela as outras categorias, assim o homem branco passou a ser o detentor da narrativa e das formas

de representação dos outros grupos aos quais ele queria dominar. Detentor desse poder, criou a narrativa sobre o homem negro inferior, incapaz e menos inteligente que perpassou os séculos de escravidão e vem prevalecendo mesmo depois de seu término. A partir dessa narrativa, Hall nos aponta para o papel do discurso na reprodução de representações étnico-raciais estereotipadas por meio da mídia e as implicações sociais catastróficas em torno da população negra.

Além do mais, considerando os estudos realizados sobre raça e racismo a partir das mudanças vivenciadas na Inglaterra, Hall (2005) argumenta que embora haja mecanismos gerais comuns no mundo inteiro que se associe a prática do racismo, em cada sociedade o racismo tem formas específicas, particulares e únicas.

[...] Ao contrário da evidência superficial, não há nada simples na estrutura e nas dinâmicas do racismo. [...] estamos só no começo de uma verdadeira compreensão de suas estruturas e mecanismos. É por isso que sua aparente simplicidade e rigidez são coisas importantes, sintomaticamente importantes a esse respeito. A própria rigidez do racismo é a chave da sua complexidade. Sua capacidade de acentuar o universo em dois grandes opostos encobre algo mais; encobre as complexidades de sentimentos e atitudes, crenças e conceitos, que sempre se negam a ser fixados e estabilizados tão nitidamente (Hall, 2005, p. 8).

É destacado pelo autor, que o racismo apesar de global em suas manifestações precisa ser visto de acordo com as especificidades históricas de cada configuração. É importante compreender a lógica do racismo, a complexidade em como ele se apresenta nas narrativas populares, “[...] ao contrário da evidência superficial, não há nada simples na estrutura e nas dinâmicas do racismo”, para além dos “[...] opostos maniqueístas, encobre complexidade de sentimentos e atitudes, que sempre se negam a ser fixados e estabilizados nitidamente” (Hall, 2005, p. 8).

Nesse sentido, as discussões de Hall (2005) sobre racismo e representação do negro, contribuem para a reflexão sobre o racismo no Brasil, cuja ambiguidade e dissimulação são características latentes para sua manutenção e expressão. Bem como, permite ponderar sobre como os afro-brasileiros têm sido representados na cultura ao longo da história do Brasil. Como a memória do escravagismo tem feito a marcação de cor, como afirma Sodré (2019, p. 879) “[...] não se aboliu dos espíritos a forma escravocrata”; para o autor aboliu-se o racismo de segregação, mas não se aboliu o de dominação, aquele que se constitui nas sutilezas. “[...] Na segregação colocava-se o negro na senzala, no lugar dele à base da força, no de dominação não. Continua-se botando em outro lugar, mas por meio de julgamentos, julgamentos

negativos, escalonamento diferenciado no mercado de trabalho” (Sodré, 2019, p. 879). Esse racismo de dominação determina os lugares em que brancos e negros podem estar.

Outrossim, Hall (2005) também aborda a questão multicultural levantada com as migrações ocorridas a partir da metade do século XX e perpassando o século XXI. Para ele, tem surgido na Inglaterra o que os estudiosos têm denominado de “racismo cultural” isto é, “[...] as diferenças na cultura, nos modos de vida, nos sistemas de crença, identidade e tradição étnica, hoje são mais importantes do que qualquer coisa que tenha a ver com formas especificamente genéticas ou biológicas do racismo” (Hall, 2005, p. 5).

Porém, Hall (2005) considera apropriado trabalhar com uma questão mais ampla do racismo, que reconheça que em sua estrutura discursiva o racismo biológico e o racismo cultural são articulados e combinados e que as duas lógicas estão sempre presentes, com prioridades diferentes. No Brasil, seria relevante considerar essa concepção mais ampla de racismo, uma vez que em nosso país o racismo se apresenta para além de manifestações biológicas, mas também ele é discursivamente marcado pelo racismo cultural.

Considerando que a questão do multiculturalismo vem sendo de grande relevância e impacta diretamente no modo de compreensão sobre o “Outro” (Hall, 2005), vejamos como essa discussão vem sendo encaminhada no decorrer dos anos e como vai se modificando a partir das concepções sociais.

### **2.1.1 As abordagens do multiculturalismo**

A problemática multicultural se elabora progressivamente durante os anos 1970 e no início dos anos 1980, de forma mais incisiva. O multiculturalismo não surgiu na universidade, sua constituição se deu por meio das lutas travadas pelos grupos sociais discriminados e excluídos, em especial, os voltados para as questões identitárias. Num segundo momento, ele penetra na academia se tornando objeto de discussões pelo seu caráter profundamente marcado pela dinâmica dos movimentos sociais (Candau, 2008).

Na América Latina, e em especial no Brasil, a questão multicultural tem sua própria configuração. A sociedade brasileira se constituiu sob uma base multicultural forte, com relações interétnicas constantes por toda sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente para os grupos indígenas e afrodescendentes. Nesse sentido, Candau (2013, p. 17) ressalta que, a nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Além disso, os processos de negação ocorrem no “plano das representações e do imaginário social”

e conseqüentemente nos colocam diante do debate multicultural em que as indagações sobre nossa formação histórica envolvem

[...] como nós construímos socialmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando pelos seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão (Candau, 2013, p. 17).

Diante disso, entendemos o multiculturalismo como um dado da nossa realidade e também, como uma tomada de posição para superação da realidade em que vivemos e tem sido reproduzida durante anos, silenciando e invisibilizando, determinados grupos sociais minoritários.

No que concerne ao conceito de multiculturalismo, existem diferentes tendências identificadas e descritas por diferentes autores. Essas tendências vão desde posições radicais diferencialistas e culturalistas “[...] que partem de delimitações precisas dos universos culturais”; até aquelas que concebem a cultura “[...] como fenômenos dinâmicos em contínuo processo de construção, desconstrução, reconstrução e hibridização”, colocando a ênfase nas “[...] fronteiras, nos lugares de encontro e do confronto de tradições, pertencas e identidades” (Candau, 2005, p. 31).

Além disso, de acordo com Forquin (1993, p. 137), o multiculturalismo tem duas abordagens fundamentais: uma no sentido descritivo e outra no sentido normativo ou prescritivo. O sentido descritivo é entendido como uma situação “objetiva” de cada contexto, onde coexistem grupos de origem étnica ou geográfica diversa, com modo de vida, valores e religiosidade plurais. Esse sentido representa a realidade multicultural de uma determinada sociedade. Já no sentido normativo ou prescritivo, ao relacionar multiculturalismo à educação, Forquin (1993) argumenta que o ensino pode se dirigir a um grupo culturalmente diverso sem ser multicultural. Para o autor, o ensino se torna multicultural quando a escola põe em ação escolhas pedagógicas éticas que representem, em seus conteúdos e métodos, a diversidade de pertencimentos e referências culturais do público a que se dirige.

Nesse sentido, Candau (2013, p. 19-20) afirma que na perspectiva da abordagem descritiva, o multiculturalismo é uma característica das sociedades atuais, que têm “[...] configurações multiculturais dependendo de cada contexto histórico, político e sociocultural”. E na outra perspectiva denominada pela autora como propositiva, o multiculturalismo não é apenas um dado da realidade, mas,

[...] uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva (Candau, 2013, p. 19-20).

Considerando que existem diferentes concepções do multiculturalismo, que se enquadram tanto na perspectiva descritiva como na propositiva, serão assinaladas neste estudo três abordagens fundamentais, explicitadas por Candau (2013): o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialistas ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade.

O multiculturalismo assimilacionista parte da afirmação que vivemos numa sociedade multicultural no sentido descritivo. Nessa sociedade, não existe igualdade de oportunidades para todos, embora existam grupos que não têm o mesmo acesso a determinados bens, serviços e direitos fundamentais. A política assimilacionista “[...] vai favorecer que todos/as se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica”, ou seja, a matriz da sociedade continua intacta, se procura integrar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades e conhecimentos, construídos socialmente e estimados pela cultura dominante. No aspecto educacional, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas, não se coloca em questão o caráter monocultural e homogeneizador, presentes na dinâmica da escola: tanto nos conteúdos do currículo, quanto nas relações entre os atores, nas estratégias de ensino, nos valores privilegiados etc. (Candau, 2013, p. 20-21).

O multiculturalismo diferencialistas ou monoculturalismo plural parte da afirmação que ao enfatizar a assimilação se termina por negar a diferença ou silenciá-la. Essa abordagem focaliza o reconhecimento das diferenças, mas acredita que para garantir a manutenção das matrizes culturais e a expressão das diferentes identidades culturais, presentes num determinado contexto, é preciso garantir espaços próprios e específicos, onde essas identidades possam se expressar com liberdade coletiva. Para Candau (2013), algumas das posições dessa linha,

[...] terminam por ter uma visão estática e essencialista da formação das identidades culturais. São então enfatizados o acesso a direitos sociais e econômicos e, ao mesmo tempo, é privilegiada a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações – bairros, escolas, igrejas, clubes, associações etc. Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais (Candau, 2013, p.20-21).

E preciso ressaltar que essas duas abordagens são as mais comuns na sociedade, em alguns grupos sociais, elas convivem de maneira tensa e conflituosa; geralmente quando

ocorrem polêmicas que abordam a questão da problemática multicultural são essas duas posições que são focalizadas.

A terceira perspectiva é o multiculturalismo interativo ou interculturalidade, caracterizado por Forquin (1993, p. 139) como o multiculturalismo que significa “[...] abertura, troca, intercomunicação, com as promessas que institui a cada um, enriquecimento pessoal e alargamento dos espaços de liberdade, mas também risco de desenraizamento, de dispersão e de desagregação da identidade”. É nessa perspectiva que compreendemos a interculturalidade crítica como a abordagem mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade, conforme defende Candau (2013).

Nesse sentido, a interculturalidade crítica busca questionar as diferenças e as desigualdades construídas, ao longo da história, por diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. E além de levantar questionamentos, ela aponta para a construção de sociedades que reconheçam as diferenças como constructo democrático, mas que sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre pessoas e grupos de diferentes referentes socioculturais.

A partir dessa perspectiva, Candau (2013, p. 22-23) apresenta algumas características da interculturalidade crítica:

- Promove deliberadamente a inter-relação entre diferentes grupos sociais existentes em uma determinada sociedade;
- Rompe com uma visão essencialista das culturas e identidades culturais, concebendo-as em contínuo processo de elaboração de construção e reconstrução. Entende que tais culturas têm raízes históricas e dinâmicas, que não fixam a pessoa em determinado padrão cultural engessado;
- Concebe que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores de construção de identidades abertas em construção permanente, logo supõem – se que as culturas não são puras;
- Tem consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. Compreende que essas relações são construídas historicamente e, por isso, são atravessadas por relações de poder, hierarquizadas e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos.
- Não desvincula a presença das questões da diferença e da desigualdade, aos conflitos socioculturais existentes tanto no plano mundial quanto em cada sociedade.

Em face do exposto, concluímos que a interculturalidade orienta processos culturais, embasados no reconhecimento do direito da diferença e na luta contra qualquer forma de discriminação e desigualdade social. Sob essa ótica, as relações de poder existentes nas relações sociais e interpessoais não são ignoradas, de modo que, ao se deparar com os conflitos, os atores sociais promovem relações dialógicas e igualitárias entre grupos e pessoas de diferentes universos culturais, procurando estratégias mais adequadas para enfrentá-los. Esse processo é permanente, inacabado, marcado pela intenção de promover uma relação democrática entre os diversos grupos, isto é, não se trata apenas de uma coexistência pacífica num mesmo território.

Além disso, é necessário compreender como esse processo cultural mais amplo se adentra ao espaço escolar e se incorpora aos elementos da cultura escolar.

### 2.1.2 A Cultura Escolar

Existe uma relação íntima entre educação e cultura, e não importa se pensamos a educação no sentido amplo que envolva a socialização dos indivíduos, ou no sentido escolar, é preciso reconhecer que,

[...] toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa, conhecimentos, competência, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação [...] este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura (Forquin, 1993, p. 10).

Compreendemos, então, que tudo o que está envolvido no processo de ensino e constitui o “conteúdo” da educação é resultado dos processos culturais que a escola se encontra inserida. A criança, quando inicia sua vida escolar, já se depara com um conteúdo pré-existente, que é transmitido por alguém que influencia sua subjetividade e, ao mesmo tempo, que a complementa enquanto sujeito social. Essa transmissão cultural escolar é definida por Forquin (1993) da seguinte forma:

Toda reflexão sobre cultura pode partir da ideia segundo a qual o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não a soma bruta de tudo que o que possa ser totalmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pôde acender a uma existência “pública”, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis (Forquin, 1993, p. 14).

Nesse sentido, quando relacionada à educação, a cultura se torna o conteúdo substancial dela, sua fonte e sua justificativa última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela (Forquin, 1993). E é mediante o trabalho paciente e contínuo, pautado numa “tradição docente” que a cultura é transmitida e perpetuada. Para Forquin (1993, p. 14), a educação “[...] realiza a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana”.

Partindo desse pressuposto, visto que educação e cultura não podem ser pensadas indivisivelmente, temos que considerar que nas relações estabelecidas por ambas, a educação tem historicamente apresentado um caráter, em geral, padronizador, homogeneizante e monocultural, principalmente se estiver relacionada à cultura escolar (Forquin, 1993). A homogeneização e a padronização da escola estão estabelecidas nas estruturas da instituição, sendo o modelo de cultura eurocêntrico fortalecido e perpetuado.

No que diz respeito à educação escolar, compreendemos que existe um processo de seleção da cultura e uma reelaboração dos conteúdos culturais que são transmitidos para as gerações. Para Forquin (1993, p. 15, grifos no original), a educação, não “[...] transmite a cultura, aquela considerada como um patrimônio simbólico, unitário e imperiosamente coerente” e nem transmite “[...] fielmente *uma* cultura ou culturas”,

[...] ela transmite, no máximo, *algo* da cultura, elementos da cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação (Forquin, 1993, p. 15).

Diante disso, entendemos que a escola ensina uma parte extremamente restrita de tudo que faz parte da constituição da experiência coletiva. Por outro lado, a definição do “algo” da cultura, transmitido de maneira formal, explícita e intencional pela escola deve ser problematizada, uma vez que o conteúdo do passado, conservado por ela, pressupõe o descarte, o abandono e a rejeição de outros conhecimentos culturais, considerados menos importantes para as gerações. É importante indagar quais são os “[...] determinantes, os mecanismos, os fatores desta seleção cognitiva e cultural que faz com que uma parte da herança humana é mantida ‘a salvo’ do esquecimento de geração a geração, enquanto o resto parece consagrado ao ‘sepultamento definitivo’” (Forquin, 1993, p. 15, grifos no original).

O entendimento desse processo de seleção requer compreender que existe uma cultura escolar bem estruturada, formada por

[...] um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo nas instituições educacionais. São formas de pensar e agir que fornecem estratégias e diretrizes para organizar e



realizar aulas, interagir com colegas e demais membros da turma, comunidade educativa e integrar-se na vida quotidiana do centro educativo. Estas formas de pensar e agir constituem, por vezes, rituais e mitos, mas estão sempre estruturadas sob a forma de discursos e ações que, juntamente com a experiência e formação do professor, o ajudam a realizar a sua tarefa cotidiana (Viñao, 1998, p. 168, tradução nossa<sup>19</sup>).

Existe uma interação entre a organização institucional e a cultural que compõe o sistema educacional, e esse sistema se estrutura a partir de forças internas próprias da instituição e forças externas que são regulatórias e impostas pela sociedade. O resultado disso, é que a escola passa a ter sua própria cultura e/ou “algo” da cultura que é transmitida a partir de critérios, normas e práticas que vão se estabelecendo ao longo do tempo, que se incorporam no processo de ensino por meio de formas de pensar e agir e se estruturam sob a forma de discursos e ações que se integram ao cotidiano.

Em síntese podemos definir então que a “cultura escolar” pode ser conceitualizada como um conjunto de normas que definem os conhecimentos acerca dos ensinamentos e condutas a serem transmitidas por intermédio das práticas educacionais, ela pode ser influenciada pela cultura religiosa, cultura política e cultura popular, e vai se alterando conforme a finalidade que deseja abordar na prática educacional. Para Barroso (2013), é possível identificar três tipos de abordagens para a “cultura escolar”: a perspectiva funcionalista, a estruturalista e a interacionista.

Na perspectiva funcionalista a “cultura escolar” é a cultura (no sentido mais geral) que é veiculada por meio da escola. A instituição educativa é vista como uma simples transmissora de uma cultura que é definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político (social, econômico, religioso) determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens. Numa perspectiva estruturalista, a “cultura escolar” é a cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino etc.

[...] Finalmente, numa perspectiva interacionista, a “cultura escolar” é a cultura organizacional da escola. Neste caso, não falamos da Escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular. O que está em causa nesta abordagem é a “cultura” produzida pelos atores

---

<sup>19</sup>Citação em espanhol: un conjunto de teorías, principios o criterios, normas y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo en el seno de las instituciones educativas. Se trata de modos de pensar y actuar que proporcionan estrategias y pautas para organizar y llevar la clase, interactuar con los compañeros y con otros miembros de la comunidad educativa e integrarse en la vida cotidiana del centro docente. Dichos modos de pensar y actuar constituyen en ocasiones rituales y mitos, pero siempre se estructuran en forma de discursos y acciones que, junto con la experiencia y formación del profesor, le sirven para llevar a cabo su tarea diaria (Viñao, 1998, p. 168).

organizacionais. nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes (Barroso, 2013).

Cada um desses tipos de abordagem apresentam um sentido a ser dado quando nos referimos a “cultura escolar”. Percebemos que a noção de cultura escolar comporta uma ambiguidade, podemos tratar de uma cultura global que é difundida na escola às novas gerações e também uma cultura especificamente escolar em sua gênese ou constituição. Ou ainda uma “cultura escolar”, onde a instituição deixa de ser simplesmente reprodutora, transmissora e passa a ser produtora de sua “cultura própria”.

De qualquer modo, Viñao (2007, p. 9) afirma que não existe uma cultura escolar única, é mais preferível falar no plural de “culturas escolares”. Porque se analisarmos a instituição escolar, identificaremos “[...] uma cultura escolar administrativa, a dos gestores e supervisores de educação, que implica uma determinada forma de ver – do ponto de vista da supervisão e do controle – as instituições de ensino”. Também, podemos observar “[...] traços culturais, mentalidades e modos de fazer específicos”, nas escolas de Ensino Médio, Ensino Fundamental ou Educação Infantil, cada uma possuidora de uma cultura específica, com características peculiares.

Nesse contexto podemos incluir também a “[...] cultura acadêmica dos professores ou a cultura discente, distinguindo também modos de fazer e de pensar específicos de cada um deles em um ou outro nível de ensino”. Em especial, no que concerne a cultura dos professores/as, essa consiste em “[...] maneiras de fazer as coisas adotadas por comunidades de professores que têm de enfrentar exigências e limitações semelhantes ao longo de muitos anos”. Essa cultura permite que o coletivo de professores/as transmita aos parceiros novos e inexperientes estratégias geradas e partilhadas coletivamente referente à aprendizagem ocupacional. Tais estratégias, muitas vezes, “[...] facilitam a sobrevivência diante da incerteza e da ansiedade geradas pelas mudanças, dos sentimentos de culpa causados por uma tarefa sempre imperfeita ou melhorável, o julgamento omnipresente dos pares ou, a adaptação a contextos escolares diferentes e variáveis” (Viñao, 2007, p.11).

Ademais, a cultura escolar também se configura a partir de duas dimensões: a política que envolve as relações de poder, disputas, interesses, conflitos, regulação etc.; e a dimensão simbólica que envolve as interações e os significados que os atores dão aos acontecimentos que ocorrem na escola (Nóvoa, 1992, p. 25). Essas duas dimensões marcam o funcionamento de uma cultura organizacional escolar.

Por esse ponto de vista, nos apropriamos das ideias de Bourdieu (2007, p. 296), quando analisa o sistema educacional francês. O autor apresenta contribuições relevantes para

o entendimento da reprodução cultural e social existente na escola. Primeiramente, ele afirma que a formação social do indivíduo inclui diferentes ações pedagógicas, as exercidas pelas famílias das diferentes classes sociais – anterior à entrada da criança na escola – e as exercidas pela ação escolarizada. Ambas colaboram “[...] harmoniosamente na transmissão de um patrimônio cultural concebido como uma propriedade indivisa do conjunto da sociedade”. Por conseguinte, a comunicação pedagógica funciona menos como transmissão de uma cultura qualquer e mais como legitimadora de uma cultura particular, ou seja, os diferentes meios institucionais promovem certa “[...] convivência cultural entre a escola e as maneiras (de viver, falar e pensar) características da classe dirigente”.

Para Bourdieu (2015), do ponto de vista externo, a escola assume o papel de interiorização do sistema de regras, de normas e de valores que constituem a normatividade dominante da sociedade. O autor reforça que não é possível fazer uma dissociação entre a função de reprodução cultural que cabe ao sistema de ensino, da função de reprodução social, visto que, ao receber estudantes das diversas classes sociais, a escola utiliza como mecanismo de diferenciação o capital econômico e cultural; isto significa que as vantagens e desvantagens sociais do estudante, na escola, são convertidas em vantagens e desvantagens escolares.

Nessa lógica, o sucesso ou fracasso escolar é determinado pela capacidade de apropriação dos bens culturais acumulados pelas gerações, ocorre que a apropriação desses bens “[...] pertencem realmente aos que detêm meios para dele se apropriarem, por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los, ou seja, a apropriação dos bens culturais impõe a posse prévia dos instrumentos de apropriação” (Bourdieu, 2007, p. 297). E nesse sentido, ressaltamos que as crianças, oriundas dos meios mais favorecidos, não devem ao seu meio, somente os hábitos e o treinamento, utilizáveis nas tarefas escolares, elas herdaram também saberes, gostos e um “bom gosto”, um privilégio cultural que contribui para a rentabilidade escolar (Bourdieu, 2015, p. 49).

Já os estudantes, advindos das classes populares, já começam em desvantagem, por não terem acesso no seio de sua família aos instrumentos de apropriação da cultura dominante, e ao adentrarem a escola se deparam com um currículo escolar,

[...] baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código é natural para elas. Em contraste, para a criança das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável [...] A vivência familiar das crianças das classes dominadas não os acostumou com esse código, que lhe aparece como algo estranho e alheio (Silva, 2009, p. 35).

Diante disso, o *capital cultural* das crianças das classes dominantes é fortalecido, enquanto as crianças das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada e o capital cultural com o qual elas se adentram na escola que é baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização. É por meio dessa reprodução cultural, que as classes sociais se mantêm tal como existem, garantindo a reprodução social. Desse modo, a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças das classes dominadas, mas, mediante um mecanismo de exclusão.

Bourdieu (2015) explica que no processo de manutenção das estruturas sociais dominantes, existe uma técnica de convencimento implícita que determina até onde os/as estudantes podem ser bem sucedidos em sua carreira escolar. Um mecanismo de superseleção que envolve questões relativas à classe social, capital cultural, situação econômica, grupo familiar ao qual pertence, visão dos docentes diante das possibilidades dos/das estudantes etc.; uma força determinante que mantém os estudantes, em especial, das classes populares no ‘seu devido lugar’ (Bourdieu, 2015, p. 56).

Em suma, essa estrutura permite compreender o quão perto a cultura da elite está da cultura escolar, visto que isso ajuda a manter o capital cultural sempre nas mãos do grupo social dominante, além do que, a escola oferece chances razoáveis para manter essa lógica por confundir valores de êxito social com os de prestígio cultural.

Diante do que foi exposto, ao nos reportamos para as escolas brasileiras, visualizamos muito dessa lógica apontada por Bourdieu, (2015) nessa escolha pelo “algo” da cultura que é ensinado nas escolas, pois, na maioria das vezes, o que acontece é o descarte dos saberes culturalmente herdados pelos educandos em suas vivências familiares e em comunidade. A escola reluta em reconhecer a diversidade cultural e, ainda, em passos lentos, tenta promover um processo educativo para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais (Candau, 2013, p. 23).

A cultura escolar ainda é a do silenciamento, da valorização e integração da cultura hegemônica, por isso, é importante considerar que uma instituição como a escola, cuja finalidade é preparar as futuras gerações, precisa construir hábitos nas crianças que as possibilitem levar em consideração outros povos, outras culturas e coletivos sociais (Santomé, 1997). Afinal, compreendemos que hoje as demandas socioculturais pressionam para a construção de práticas educativas interculturais que reconheçam e valorizem as diferenças e se façam presentes no cotidiano da escola promovendo um diálogo entre os sujeitos.

Nesse sentido, compreendemos que a escola possui uma organização interna que conservam sua configuração, veremos então como essa configuração se organiza para a manutenção de suas práticas.

### 2.1.3 A Cultura Organizacional da Escola

A evolução organizacional pedagógica na oferta do ensino nos moldes de hoje ‘sofreu’ grandes modificações ao longo do tempo. Inicialmente, as crianças eram ensinadas pelo “modo individual”, o espaço e o lugar da escola eram também o espaço do lazer, do trabalho e do ensino.

[...] A organização da “escola” era fluida, sem sistemas de coordenação entre os seus elementos, sem especialização de funções, sem compartimentações rígidas quer de alunos, quer de matérias, quer de espaço, quer de tempo. A própria escolarização era vista como um processo contínuo, e os alunos abandonavam a escola quando “estavam prontos” (na própria terminologia utilizada na época) (Barroso, 2013, p. 6).

A partir do século XVIII, o modo de ensino foi substituído pelo “Ensino Simultâneo”, tendo como um dos primeiros difusores J. B. – La Salle<sup>20</sup>. A introdução do “Ensino Simultâneo” e do “Ensino Mútuo” (século XIX) estava intrinsecamente relacionada ao crescimento no quantitativo de estudantes que podiam ser escolarizados em conjunto e a necessidade de fazer da organização da escola um instrumento de inculcação de valores e normas sociais que se enquadrassem ao processo de escolarização das classes populares e para a preparação do trabalho fabril tendo em vista o advento da revolução industrial.

Esse modelo de escola surge no interior de um processo de racionalização cujas características foram a imposição de um mesmo modo de organização pedagógica para todas as escolas, a especialização de funções docentes, a seriação do espaço, do tempo e dos saberes, a divisão de classes no “Ensino Simultâneo” ou de monitorias no “Ensino Mútuo” – o princípio era “[...] ensinar a muitos como se fossem um” (Barroso, 2013, p. 7).

Observamos que as mudanças advindas com a Modernidade, acompanhada pela racionalização, fez com que a escola se tornasse uma organização complexa, compartimentada em classes estaques, com uma estrutura que exigisse dos seus elementos o cumprimento de objetivos finais e planos de estudos. Essa racionalização obedecia a

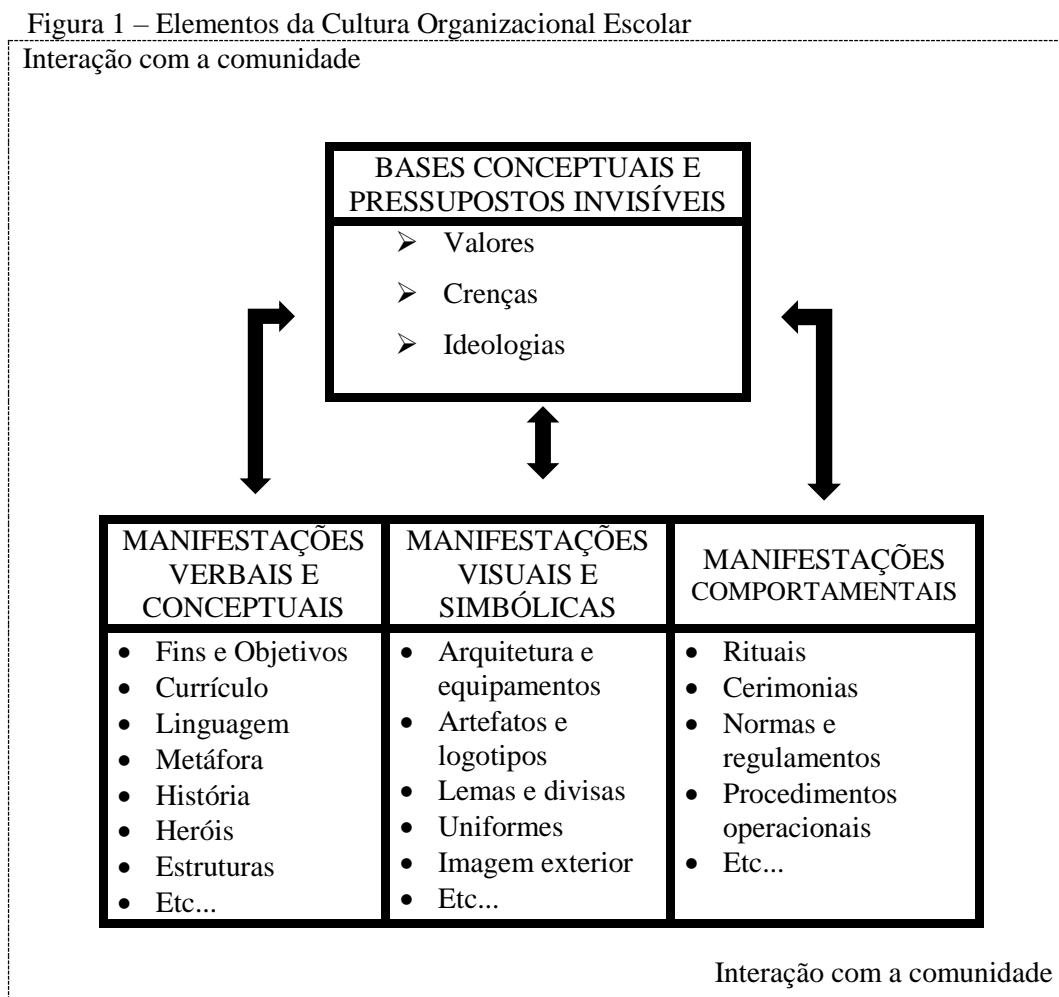
---

<sup>20</sup> João Batista de La Salle, nascido na França em 1651, pertencia a uma família abastada que lhe possibilitou estudar em um renomado colégio e cursar Filosofia e Teologia na Universidade de Reims, sua cidade natal, complementando sua formação na Universidade de Sorbonne. Desde muito jovem, manifestou interesse pela vida eclesiástica, tornando-se cônego da Catedral de Reims aos dezesseis anos de idade. Em 1680, La Salle ofereceu uma resposta ao cenário caótico da educação de seu tempo ao criar em sua terra natal o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, com acesso gratuito e universal, visando atender às classes pobres, para que tivessem oportunidades semelhantes às dos jovens das classes altas. Nas orientações pedagógicas da escola constava que “a educação cristã não é simples instrução: é aprendizado para a vida” (Terto; Cunha, 2022).

princípios claros fazendo com que a escola adquirisse características “burocráticas” e promovesse a “cultura da homogeneização” e da padronização dos sujeitos.

No século XXI, percebemos que a cultura organizacional da escola ainda ‘sofre’ influencia direta da sociedade, do mundo do trabalho, da economia e das novas tecnologias da comunicação e da informação. Atualmente, essa cultura organizacional é composta por elementos vários que conservam sua configuração interna com o estilo de interação que estabelece com a comunidade. Esses elementos “[...] integram aspectos de ordem histórica, ideológica, sociológica e psicológica” (Nóvoa, 1992, p. 30).

Para visualização de alguns desses elementos, Nóvoa (1992) adaptou um esquema baseado em Hedley Beare (1989) e sistematizou a cultura organizacional escolar em Zona de Invisibilidade e Zona de Visibilidade, conforme pode ser observada na Figura 1:



Fonte: Esquema de Hedley Beare (1989 *apud* Nóvoa (1992)).

A Zona de Invisibilidade é composta pelas Bases Conceptuais e Pressupostos Invisíveis. Nesse conjunto de elementos se integram os valores, as crenças e as ideologias dos membros da organização. São os elementos chaves que dinamizam a instituição e o processo de institucionalização das mudanças, uma vez que,

[...] os valores permitem atribuir um significado às ações sociais e constituem um quadro de referência para as condutas individuais e para os comportamentos grupais. As crenças são um fator decisivo na mobilização dos atores e na qualificação das atividades no seio da escola. As ideologias nos seus aspectos consensuais e conflituais são o componente fundamental para a compreensão social da realidade, isto é para a possibilidade de dar um sentido ao jogo dos atores sociais (Nóvoa, 1992, p. 31).

A Zona de Visibilidade é composta pelas Manifestações verbais e conceptuais, Manifestações visuais e simbólicas e Manifestações comportamentais. São elementos importantes para o entendimento do estabelecimento das normas e práticas escolares que se incorporam no processo de ensino, nos discursos e nas ações dos atores escolares.

As Manifestações verbais e conceptuais são um conjunto de elementos conceituais que tem de ser escritos, tais como os objetivos da escola, os planos de aula, entre outros. Também está inclusa a linguagem utilizada na escola pelos diferentes grupos sociais, como diretores ou professores para justificar suas ações. Por fim, os “heróis” e as “histórias”, aqueles indivíduos que entraram na história da escola pelas mais variadas razões e “[...] personificaram uma ideia-força ou um mito”, acompanhados das histórias ou “[...] narrativas diversas que marcaram a vida da escola e se tornaram um elemento de referência social” (Nóvoa, 1992, p. 31).

As Manifestações visuais e simbólicas são um conjunto de elementos materializados e suscetíveis de serem identificados pela observação visual. Entre esses elementos inclui a arquitetura do edifício escolar, tais como equipamentos, mobília, ocupação do espaço, cores, limpeza, conservação etc. Outro elemento é o vestuário dos alunos, professores e dos funcionários, “[...]sobretudo, no que se refere ao uso obrigatório ou facultativo de uniformes e de batas”. Por fim, os “[...]logotipos de lemas ou de divisas que a escola se apresenta para o exterior, tanto em eventuais publicações, no papel utilizado pela direção ou nas inscrições colocadas nas paredes” (Nóvoa, 1992, p.31).

Finalmente, a categoria das Manifestações comportamentais engloba aqueles elementos passíveis de influenciar o comportamento dos atores escolares e remete fortemente ao nível de participação deles, sendo sua atuação interna ou externa à escola. De um lado estão as atividades “normais da escola” e a maneira como são desempenhadas, o que inclui a prática pedagógica, avaliações, reunião de professores, escolha de diretor, entre outras. E do

outro lado estão o “[...] conjunto de normas e de regulamentos que as orientam, bem como aos procedimentos operacionais impostos ou assumidos pelos membros”. Também estão incluídos os “[...] rituais e cerimônias que fazem parte do cotidiano organizacional da escola”, como a abertura do ano letivo, as diversas manifestações festivas, recepção dos discentes, acolhimento dos novos professores etc.” (Nóvoa, 1992, p.31).

As conexões entre a Zona de Invisibilidade e Zona de Visibilidade nos ajuda a compreender como se constrói e se mantém um *habitus*<sup>21</sup> que conserva a estrutura da cultura escolar. Esses elementos precisam ser lidos a partir do contexto interno e também nas inter-relações entre a escola e a comunidade onde está inserida, isso ocorre porque eles desempenham o papel de integração da cultura organizacional da escola, mas também são os responsáveis pelo fator de diferenciação externa.

Uma vez compreendido que a escola tem uma cultura organizacional com elementos bem constituídos, é importante complementar a análise da cultura escolar conhecendo os aspectos ou partes fundamentais dessa cultura, que se inter-relacionam, mas que podem ser tratadas de maneira distintas: os atores, os discursos e as linguagens, as instituições e os sistemas educacionais e as práticas (Viñao, 1998).

Os atores escolares incluem os professores/as, demais funcionários, discentes e suas famílias. Todos assumem um papel singular na escola, no entanto, os/as docentes desempenham um papel fundamental na configuração da cultura escolar por três motivos basilares: sua formação, o processo de seleção e a carreira acadêmica.

Os discursos e as linguagens ou modos de conversação e comunicação, utilizados na escola, também são peças-chave na cultura escolar. É essencial analisar não apenas o léxico, as fórmulas e os padrões linguísticos, mas, também a evolução desses modos de comunicação e como essa evolução resultou em modificações culturais. Frago (1998) salienta que, no processo de evolução dos modos de comunicação, duas questões devem ser levantadas, a primeira se relaciona a,

[...] passagem ou substituição do oral para o escrito no mundo escolar, procedimentos de ensino e aprendizagem oral pelos escritos. [...] O ensino ocorreu em contextos predominantemente orais sob os quais a ideia de que a busca pela verdade exigia o envolvimento em um debate cara a cara entre

---

<sup>21</sup> Bourdieu (2007, p. 356) conceitua o *habitus* como um sistema de esquemas que orienta de maneira constante escolhas que embora não sejam deliberadas, não deixam de ser sistemáticas e, embora não sejam ordenadas e organizadas expressamente em vista de um objetivo último, não deixam de ser portadoras de uma espécie de finalidade que se revelará só depois. Além disso, afirma que o *habitus* atua como uma matriz geradora de respostas previamente adaptadas (mediante uma improvisação permanente) a todas as condições objetivas idênticas ou homólogas às condições de sua produção: guiando-se por índices que está predisposto a perceber e decifrar, e que, de certo modo, só existe para ele, o *habitus* engendra, práticas que se antecipam ao futuro objetivo (Bourdieu, 2015, p. 123).



dois ou mais seres humanos - neste caso homens. Essa ênfase em procedimentos dialéticos e retóricos orais foi progressivamente deslocada, especialmente depois da difusão da imprensa, pela generalização dos livros didáticos e dos textos impressos nos quais se podiam buscar os conhecimentos e informações [...] a introdução de exames escritos é uma questão a ser rastreada e acompanhada nos diferentes níveis de ensino (Viñao,1998, p. 171-172, tradução nossa<sup>22</sup>).

A segunda é,

[...] o declínio da leitura em voz alta, em alta no mundo escolar e a revalorização paralela da leitura silenciosa ou mental. Quando a ênfase começou a mudar da leitura em voz alta para colocar no silêncio ou na mentalização cada um dos diferentes níveis educativos? (Viñao, 1998, p. 171-172, tradução nossa<sup>23</sup>).

O fato do processo de modificação da comunicação resultar na gradual substituição dos procedimentos de ensino e aprendizagem oral – que permitiria ao estudante desenvolver as habilidades de indagação, questionamento e argumentação – para a valorização daquilo que é escrito e apresentado ao estudante por intermédio de textos impressos e material didático, sem exigir a reflexão sobre o que se quer comunicar e o que foi entendido; bem como, a diminuição e a substituição da prática de leitura em voz alta para o silenciamento e a mentalização ou memorização, dizem muito sobre a relação entre a cultura escolar e a legitimação de uma cultural particular, mantida a partir dos processos de modificação dos discursos e da linguagem utilizada na escola.

Outra característica, marcante da cultura escolar, é que sua configuração é institucional e institucionalizada, ela é produzida dentro de instituições educacionais, envoltas num sistema educativo, onde é oferecida, como “[...] um conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (Forquin, 1993, p. 167, grifos no original).

Desse modo, a cultura escolar deve ser compreendida envolta na tríade: instituição – organização – cultura. Por meio dessa relação, os sistemas educacionais com base em sua

---

<sup>22</sup> Citação em espanhol: el paso o sustitución de oral por escrito en el mundo escolar, de los procedimientos de enseñanza y aprendizaje orales por otros escritos [...] La enseñanza tenía lugar em contextos predominantemente orales bajo los cuales subyacía la idea de que la búsqueda de la verdad exigía la implicación en un debate cara a cara entre dos o más seres humanos en este caso hombres. Este énfasis en los procedimientos dialéticos y retóricos orales fue siendo progresivamente desplazado, en especial trasla difusión de la imprenta, por la generalización de los libros de texto y textos impresos en los que se podía buscar el saber y la información [...] la introducción de los exámenes escritos-una cuestión a rastrear y seguir a lo largo de los diferentes niveles educativos (Viñao,1998, p. 171-172).

<sup>23</sup> Citação em espanhol: el declive de la lectura en voz alta en el mundo escolar y la paralela revalorización de la lectura silenciosa o mental. ¿Cuándo empez6 a dejarse de poner el énfasis en la lectura en voz alta para ponerlo en la silenciosa o mental en cada uno de los distintos niveles educativos? (Viñao, 1998, p. 171-172).

estrutura e configuração pressionam internamente a escola, que também é comprimida externamente por intermédio de um sistema de regulação social. Nesse processo, destacamos, em especial, a utilização de quatro mecanismos: o espaço escolar, o tempo escolar, as disciplinas e as práticas. Esses mecanismos são construções sociais, que afetam os sujeitos escolares, moldando sua mente e ações. Simultaneamente, ao mesmo tempo em que moldam, eles são moldados pela escola e sua cultura.

A partir da análise de Viñao (1998), o espaço escolar deve ser examinado, considerando duas abordagens: a primeira como um lugar. Isso envolve entender que o espaço escolar deve ser visto imerso numa área e num período histórico; ele se configura como um espaço próprio, delimitado, fragmentado internamente numa variedade de usos e funções que são, ao mesmo tempo, produtivos, simbólicos e disciplinares. Um espaço em que a ocultação e o fechamento conflituam com a abertura e a transparência.

Na segunda abordagem, compreendemos a escola como território, isso nos obriga a avaliar cada compartimento dela e perceber as funções explícitas e implícitas em cada um. Sobre a estatigraficação do espaço escolar, Viñao (1998, p. 175) nos sugere a observar a localização da escola e suas “[...] relações com o meio ambiente, com outros espaços e locais, bem como a área de atração e influência de cada estabelecimento de ensino”. Em seguida, a parte externa do edifício e como essa arquitetura identifica o estabelecimento e “[...] reflete, de forma mais ou menos explícita, a concepção ou ideia que se tem da instituição escolar em geral”.

Depois, chama a atenção para a parte interna da escola, porque a maneira como se organiza o espaço escolar reflete a “[...] importância, natureza e características da função ou atividade correspondente de cada dependência” (Viñao, 1998, p. 175), isto inclui a distribuição, o uso atribuído às diferentes dependências, sua existência ou inexistência.

Além do mais, observar a configuração física dos espaços e a disposição interna de pessoas e objetos, em salas específicas, nos dão pistas sobre o funcionamento daquele espaço. Um exemplo de como essa análise nos apresenta a cultura escolar, ocorre por meio da observação da sala de aula, da organização, da disposição das pessoas, dos objetos e do período histórico que nos revelam qual o sistema ou método pedagógico que está sendo utilizado.

O tempo escolar também é outro mecanismo que nos ajuda a compreender a cultura escolar, conceitualmente, podemos dizer que o tempo escolar é,

[...] outra modalidade do tempo social e humano, um tempo diverso e plural, individual e institucional, condicionante e condicionado por outros tempos

sociais; um tempo aprendido que compõe o aprendizado do tempo; uma construção, enfim, cultural e pedagógica; um "fato cultural". [...] não é, portanto, "um simples esquema formal ou uma estrutura neutra" em que a educação é "esvaziada", mas sim uma sequência, curso ou sucessão contínua de momentos que se distribuem nos processos e ações educativas, trabalhos escolares; um tempo que reflete certos pressupostos psicopedagógicos, valores e formas de gestão, um tempo para internalizar e aprender (Viñao, 1998, p. 176, grifos no original. Tradução nossa<sup>24</sup>).

Nessa perspectiva, o tempo escolar se torna tempo pessoal, institucional e organizacional e, com isso, se transforma num dos instrumentos utilizados para naturalizar o tempo escolar, tornando-o algo mensurável, fragmentado, sequenciado, linear e objetivo. Além disso, do ponto de vista institucional, o tempo escolar é formalmente mostrado como um tempo prescrito e uniforme; do ponto de vista individual é plural e diverso, uma variedade de tempos, a do professor, do aluno, da administração, da fiscalização e da regulação.

Ademais, o tempo escolar é uma construção social historicamente mutável, um produto cultural que tem diversas configurações e uma rede de relações temporais. A primeira configuração temporária está relacionada com a forma como o sistema educacional vai se organizando, em ciclos, níveis, cursos e rituais de etapa ou exames. A segunda é estabelecida pelos calendários escolares, cursos e anos letivos, as festas e as férias. E por fim, a terceira configuração diz respeito a definição e a distribuição das disciplinas e atividades durante unidades de tempo, como ano letivo, semestre, mês, semana, dia, manhã, tarde, entre outros. Sua materialização pode ser visualizada a partir de tabelas de horários e distribuição de tempo para as aulas (Viñao, 1998).

Em resumo, a organização do tempo escolar evidencia que a escola não é um lugar, onde você pode ir quando quer; ela tem seus horários estabelecidos, programações determinadas, atividades e tarefas a serem realizadas. A instituição escolar tem seu tempo sempre regulado, ocupado e segmentado.

Os dois últimos mecanismos que estão diretamente relacionados à manutenção da cultura escolar são as disciplinas e as práticas pedagógicas, e devemos dar detida atenção para eles, visto que atuam diretamente na transmissão do conhecimento ao estudante.

As disciplinas escolares desempenham um duplo papel na sociedade, o de formar, não apenas indivíduos, mas também uma cultura que, por sua vez, penetra na cultura da sociedade

---

<sup>24</sup> Citação em espanhol: es una modalidad más del tiempo social y humano, un tiempo diverso y plural, individual e institucional, condicionante de y condicionado por otros tiempos sociales; un tiempo aprendido que conforma el aprendizaje del tiempo; una construcción, en suma, cultural y pedagógica; un "hecho cultural". [...] no es, por tanto, "un simple esquema formal o una estructura neutra" en la que se "vacía" la educación, sino una secuencia, curso o sucesión continuada de momentos en los que se distribuyen los procesos y acciones educativas, el quehacer escolar; un tiempo que refleja unos determinados supuestos psicopedagógicos, valores y formas de gestión, un tiempo a interiorizar y aprender (Viñao, 1998, p. 176).

global, modelando-a e modificando-a. Elas não são rígidas ou estáticas, ao contrário disso, nascem, evoluem, surgem, desaparecem; em determinados momentos se separam e se unem. E também ‘sofrem’ mudanças em seu conteúdo e em seus nomes.

Além disso, durante esse processo de modificações, é importante compreender que as disciplinas,

[...] são espaços de poder, de um poder a ser disputado; espaços que reúnem interesses e agentes, ações e estratégias. Espaços sociais que se configuram dentro de sistemas educacionais e instituições acadêmicas com um caráter mais ou menos exclusivo, fechado, com respeito aos fãs e profissionais de outras disciplinas e, ao mesmo tempo, mais ou menos hegemônicos em relação com outras disciplinas e campos (Viñao, 1998, p. 178, tradução nossa<sup>25</sup>).

Imbricadas nas relações de poder, as disciplinas credenciam e legitimam determinados conhecimentos como importantes ou não e estabelecem um *status* para as profissões, controlando o treinamento e o acesso para quem deseja ingressá-las. Esse processo de seleção e/ou inclusão de determinados conhecimentos em planos de estudos se tornam fontes de poder e exclusão, não só profissional, mas também social.

Diante disso, não podemos analisar as disciplinas escolares meramente como um apanhado de conteúdos e textos existentes no livro didático, pois, desde sua gênese, elas estão a serviço de interesses que vão além dos escolares e determinam de maneira significativa o processo de profissionalização e de ascensão social.

No que tange as práticas pedagógicas, a instituição escolar desenvolve modos de agir que são gerados, compartilhados e reproduzidos, formando uma cultura institucionalmente mais ampla, ou seja,

[...] o núcleo da cultura escolar é um conjunto de *práticas* ou padrões de comportamento com certo grau de consolidação institucional. [...] as continuidades e inércias, seu caráter rotineiro e mimético, quase nunca escrito ou formalizado de forma expressa. Em suma, são formas de agir que, sedimentadas ao longo do tempo, são adotadas e internalizadas de forma automática, não reflexiva, por professores e alunos (Viñao, 1998, p. 179, grifos no original. Tradução nossa<sup>26</sup>).

<sup>25</sup> Citação em espanhol: Son espacios de poder, de un poder a disputar; espacios que agrupan intereses y agentes, acciones y estrategias. Espacios sociales que se configuran en el seno de los sistemas educativos y de las instituciones académicas con un carácter más o menos excluyente, cerrado, respecto de los aficionados y profesionales de otras materias, y, a la vez, más o menos hegemónico en relación con otras disciplinas y campos (Viñao, 1998, p. 178).

<sup>26</sup> Citação em espanhol: el núcleo de la cultura escolar lo constituyen un conjunto de prácticas o pautas de comportamiento con un cierto grado de consolidación institucional. [...] las continuidades e inercias, su carácter rutinario y mimético, casi nunca escrito o formalizado de un modo expreso. Se trata, en definitiva, de modos de actuar que, sedimentados a lo largo del tiempo, son adoptados e interiorizados de un modo automático, no reflexivo, por los profesores y alumnos (Frago, 1998, p. 179).

As práticas escolares promovem uma cultura institucionalizada que engloba modos de condutas diárias internalizadas que incluem desde a organização da escola, passando pelas relações que ocorrem dentro e fora da sala de aula. Nesse contexto, nos cabe a reflexão sobre o processo de transmissão de conhecimentos, hábitos e disciplina que acontecem em sala de aula e fora dela; bem como, compreender e questionar o que é ensinado cotidianamente, por meio das práticas educativas que, juntamente com o currículo, influenciam a vida escolar dos/das discentes.

## 2.2 CURRÍCULO: conceito e questões do contexto educacional

Existem diversas concepções de currículo que se constroem a partir da interferência do momento histórico e das teorias hegemônicas de dado período em que a educação é concebida. Estando sempre atreladas ao conceito de conhecimento, verdade, poder e identidade, as discussões curriculares podem englobar, com maior ou menor destaque, as discussões sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos e as relações sociais, as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, os valores que desejamos inculcar e as identidades que pretendemos construir.

Por conseguinte, a palavra currículo também é utilizada para denominar aquelas ações e efeitos existentes na escola que não estão explicitadas nos planos e propostas educativas, que geralmente não são sempre percebidas pela comunidade escolar, esse currículo é denominado currículo oculto e “[...] envolve atitudes e valores transmitidos, subliminarmente pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar” (Moreira; Candau, 2007, p. 18). Integram o currículo oculto, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos, mensagens implícitas nas falas dos/as professores/as e nos livros didáticos.

Além disso, considerado como um artefato social e cultural, o currículo não é um elemento inocente e neutro que transmite de maneira desinteressada o conhecimento social, ao invés disso, ele “[...] está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (Moreira; Tadeu, 2013, p.14).

Como prática social a cultura produz significados que são compartilhados em grupo, diante disso, é importante compreender que existe uma relação intrínseca entre ela e o

currículo. Assim como no terreno cultural em que ocorrem disputas pela preservação ou superação das divisões sociais, no currículo ocorre a mesma dinâmica, ele é

[...] um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz cultura. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão (Moreira, Candau, 2007, p. 28).

Considerando o exposto, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola, se tornando um território disputado, normatizado e avaliado. Como exemplo disso, temos um contingente de políticas públicas nacionais e internacionais interessadas no currículo, regulamentando e avaliando o que é ensinado em cada sala de aula, turma, escola, cidade, município, estado ou região.

Ness sentido, Arroyo (2011, p. 14,-15) elenca três motivos que fazem com que o currículo seja disputado no campo educacional. Primeiramente, porque neste século, o campo do conhecimento se tornou mais dinâmico, mais complexo e mais disputado. Segundo, porque a produção do conhecimento envolve disputas das relações sociais e políticas que podem resultar em dominação, subordinação, apropriação ou negação de determinados conhecimentos, que terminam por agir como demarcação/reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos étnicos, raciais, de gênero, periferias etc. Nesse processo, saberes, culturas, modos de pensar considerados menos importantes podem ser excluídos dos currículos, e lutas por esses grupos sociais vão sendo travadas para seu reconhecimento causando tensionamentos. E por fim, a estreita relação que existe entre o currículo e o trabalho docente, haja vista que controlar o trabalho do/a professor/a e resistir a esse controle causa tensão. Em suma, é preciso compreender que o sistema escolar, a escola, a sala de aula e a organização do trabalho do professor estão “amarrados ao ordenamento curricular”.

Finalmente, podemos dizer que é a partir do currículo que as coisas acontecem na escola, ele ocupa centralidade nas ações escolares e influi diretamente na atuação dos sujeitos, em especial os/as docentes.

### **2.2.1 As teorias do currículo**

O currículo sempre foi alvo da atenção daqueles que estão envolvidos no processo educativo, mas foi no final do século XIX e início do XX que a atenção se volta para ele na perspectiva de um campo a ser investigado. Com o intuito de atender a demanda da economia americana que passou a ser dominada pelo capital industrial e receber influência do processo

de imigração, a escola tornou-se o melhor espaço para homogeneização e o currículo o melhor instrumento de controle social em busca da manutenção dos valores, condutas e hábitos considerados “adequados” para esse país.

Até a década de 1960, a visão industrial e administrativa do currículo esteve em evidência, fundamentada nas ideias de John Franklin Bobbitt, a questão curricular se transformaria numa questão de organização, com um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosamente e rigorosamente especificados e medidos, tendo como modelo a fábrica (Silva, 2009, p. 23).

Nesse contexto, notamos a preocupação com a educação vocacional e, com isso, o esforço em ajustar as escolas às necessidades da economia. Para tanto, era indispensável organizar e conferir ao currículo características de ordem, racionalidade e eficiência, dando início ao surgimento de um novo campo de estudo (Moreira; Tadeu, 2013, p. 17). Surge então, uma perspectiva mais tradicional do currículo, inspirado na “administração científica” de Taylor, o discurso de Bobbitt compreendia o currículo como sendo a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que pudessem ser precisamente mensurados, ou seja, um currículo tecnicista.

No entanto, o que resultou da concepção tradicional de currículo, foi o engessamento do ensino escolar à organização de documentos e instrumentos, cuja intenção se centrava na descrição de objetivos, métodos e procedimentos, que conduziam o processo de ensino e o conhecimento a ser ensinado nas diversas áreas de conhecimento. E por mais que surgissem outros pensadores com ideias mais progressistas – como o escolanovismo de John Dewey – eles não conseguiram influenciar o campo educacional na mesma proporção que os pressupostos de Bobbitt (Silva, 2009).

No modelo tradicional de currículo, o exercício da reflexão acerca das experiências sociais vividas pelo educando, a análise aprofundada dos motivos de certas disciplinas escolares fazerem parte dos conhecimentos a serem estudados, os critérios de escolha e quem escolhia os conteúdos escolares não era a questão principal. Tais questionamentos se aprofundariam a partir da década de 60, com as grandes transformações sociais e econômicas ocorridas no mundo e conseqüentemente no Brasil e, com isso, o modelo de currículo tradicional passa a ser questionado pelas teorias críticas e pós-críticas.

Enquanto os modelos tradicionais de currículo eram teorias de aceitação, ajustes e adaptação, se restringindo à atividade técnica de **como fazer** o currículo, as teorias críticas, em contraste, se apresentam como teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical e colocam em questão os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais.

Elas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades sociais, para elas, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, e sim desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (Silva, 2009).

Diante disso, ao tirar do foco central, os processos de planejamento, implementação e avaliação do currículo, as teorias críticas voltam sua atenção para,

[...] o conhecimento escolar e para os critérios implicados em sua seleção, distribuição, hierarquização, organização e transmissão nas escolas e salas de aula. Buscam entender a quem pertence o conhecimento considerado válido de ser incluído nos currículos, assim como quem perde com as opções feitas. Procuram, também, compreender as resistências a todo esse processo, analisando de que modo seria possível modificá-lo. As relações entre currículo, conhecimento e poder passam, então a ocupar as atenções dos estudos de campo (Moreira; Tadeu, 2013, p. 8).

Nesse sentido, as teorias críticas não acreditam num currículo neutro descomprometido, elas desconfiam do poder vigente e da maneira que é construído o currículo escolar, questionando quais seriam os tipos de conhecimentos, ofertados para as crianças das classes dominadas numa sociedade dividida por classes sociais, onde o interesse é a permanência dessa condição e quais mecanismos se utilizam para alcançar tal objetivo.

Se olharmos o currículo a partir de uma perspectiva crítica, entendemos que o poder se manifesta por meio de linhas divisórias que promovem a separação dos diferentes grupos sociais. Essas divisões “[...] constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder” (Moreira; Tadeu, 2013, p. 14). Diante disso, não é mais possível perceber o currículo educacional sem sua constituição social e histórica, imbricado nas relações de poder.

Por conseguinte, da segunda metade de 1990, as teorias pós-críticas surgem incorporando as contribuições das teorias críticas, por outro lado não trazem promessas de emancipação, libertação, conscientização ou superação porque se enxergam na Pós-modernidade<sup>27</sup> e lhes interessa trazer para o debate preocupações relacionadas à identidade, a diferença, a significação e com os marcadores sociais de classe, gênero, raça, etnia e religião. Para Silva (2009), as teorias pós-críticas, ao questionarem alguns pressupostos das teorias críticas de currículo, introduzem um elemento de tensão no centro da teorização crítica. Nesse contexto, o currículo aparece como ponto central a ser pensado, questionado e criticado.

<sup>27</sup> De acordo com Silva (2009, p. 111), o pós-modernismo é um movimento intelectual que proclama que estamos vivendo uma nova época histórica, a Pós-modernidade, radicalmente diferente da Modernidade. O pós-modernismo não representa uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto variado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos e epistemológicos. Em termos sociais e políticos, o pós-modernismo toma como referência uma oposição e transição entre, de um lado, a Modernidade, iniciada com a Renascença e consolidada com o Iluminismo; e, de outro, a Pós-modernidade, iniciada em algum ponto da metade do século XX. Em termos estéticos, a referência relativamente a que o pós-modernismo se define é o movimento modernista, iniciado em meados do século XIX, de reação às regras e aos cânones do classicismo na literatura e nas artes.



Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais – mediante relações de poder e controle – nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder. Tais teorias estenderam a compreensão sobre o processo de dominação, pontuaram definitivamente que o currículo é um espaço de poder, que é capitalista, reproduz culturalmente as estruturas sociais, tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classe da sociedade capitalista e que o currículo é uma construção social (Silva, 2009).

Em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram.

### **2.2.2 Currículo multicultural na perspectiva da interculturalidade crítica**

Inicialmente, destacamos que tem sido desafiador promover o multiculturalismo nas relações sociais, mesmo com todas as mudanças que o mundo contemporâneo vem ‘sofrendo’. Isso porque o multiculturalismo enfatiza a manutenção de múltiplas identidades e tradições culturais e, por isso, ele promove a fragmentação da cultura nacional única e comum que é tida como dominante, uma tarefa complexa mesmo para os dias atuais.

Ademais, ressaltamos que o multiculturalismo se desdobra em diversas perspectivas, todavia, aqui nos interessa destacar aquela que vai para além de pensar que basta tolerar, respeitar e conviver harmoniosamente com as diferentes culturas. Ao contrário disso, compreendemos que as diferenças são produzidas e reproduzidas por meio das relações de poder, que não são fixas, e devem permanentemente ser colocadas em questão, ser reconhecidas e valorizadas.

Desse modo, assim como nas relações sociais, no contexto educacional, o currículo – para a sociedade multicultural – também encontra desafios que precisam ser suplantados. Quando se pretende na escola a promoção de um currículo que enfatiza a manutenção das múltiplas identidades e a valorização das diferenças culturais, compreendemos que o currículo se torna um espaço conflituoso porque percebemos claramente que na discussão sobre o currículo “[...] se evidenciam esforços tanto para consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos, quanto por questionar os arranjos sociais em que essas situações se sustentam” (Moreira; Candau, 2007, p.28). Daí a

necessidade de potencializar a implantação do currículo pautado na perspectiva do multiculturalismo interativo ou interculturalidade crítica.

Nesse sentido, o conceito de Educação intercultural crítica, aqui defendido, está em consonância com a visão definida por Candau (2014 *apud* Candau, 2016), ao afirmar que a educação intercultural,

[...] parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogos entre diversos sujeitos – individuais e coletivos – saberes e práticas nas perspectivas da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural – assim, como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulem direitos da igualdade e da diferença (Candau, 2014, p. 1 *apud* Candau, 2016, p. 808-809).

Na perspectiva educacional intercultural crítica (Candau, 2016), o currículo valoriza o diálogo entre os diversos sujeitos, favorece processos de afirmação das identidades culturais, acentua a necessidade da escola se preocupar com a justiça nos seus diversos aspectos, não apenas cognitivos, mas social, econômico e cultural. No entanto, no contexto escolar, esse modelo de currículo se depara com a dificuldade de romper com a estrutura do conhecimento que valoriza a monocultura, a padronização e a homogeneização; e ainda mais, com o que vem se configurando na atualidade, um esforço de transformar o processo educativo em prática de instrução para a preparação e o sucesso dos/das discentes em testes padronizados. Essa realidade faz com que os temas relativos ao sentido da educação escolar e seu formato historicamente construído não seja discutido, ficando relegado ao segundo plano.

Diante disso, para nos aprofundarmos na temática da interculturalidade crítica no contexto educacional, Candau (2016) nos apresenta três eixos articuladores a serem abarcados pelos/as educadores/as:

[...] Primeiramente a relação entre diferenças culturais e direitos humanos [...] as questões sobre justiça, superação das desigualdades e democratização de oportunidades e aquelas que dizem respeito ao reconhecimento de diferentes grupos socioculturais se faz cada vez mais estreita;  
O segundo tem a ver com a relação entre multiculturalismo e interculturalidade [...] a posição que propõe o multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade;  
E o terceiro se refere à educação escolar, [...] somos chamados a construir novos “formatos” escolares, que respondam aos desafios sociais, culturais e educacionais que enfrentamos hoje (Candau, 2016, p. 5).

A partir desses eixos, Candau e Koff (2015) argumentam que a escola tem que se “reinventar” por impregnar seus processos e afetar suas dimensões e ações a partir dos princípios da educação intercultural crítica. Isso requer não aceitar padronização, não

acreditar em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes. Exige também o rompimento da lógica da organização curricular, sua dinâmica e, até mesmo a decoração e linguagem visual da escola, para então realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, bem como mobilizar as comunidades educativas na construção de Projetos Políticos Pedagógicos, relevantes para cada contexto (Candau, 2016, p. 807).

Nessa perspectiva, afirmamos que o sistema escolar em face às novas demandas sociais e culturais, deve elaborar um “[...] currículo culturalmente orientado” (Moreira; Candau, 2007, p. 31). A construção desse currículo requer uma nova postura da comunidade escolar, isto porque a diversidade cultural deixa de ser um mero tema transversal para assumir o papel de eixo central da orientação curricular. Isso requer dos sujeitos que constituem o ambiente escolar, que superem o “daltonismo cultural”<sup>28</sup> e valorizem o “arco-íris de culturas”<sup>29</sup> que encontramos na escola, tirando proveito da riqueza que a diversidade nos apresenta.

Para tanto, é importante ampliar os horizontes culturais dos/das estudantes e promover interações entre as diferentes culturas, isso exige integrar ao currículo tanto às manifestações culturais hegemônicas quanto às subalternizadas. Mediante essa integração, levamos os/as discentes a apreciar as diversas manifestações culturais, mas também a questionar tais produtos culturais. Esse exercício faz com que o/a estudante perceba que “[...] os produtos culturais à nossa volta nada têm de ingênuos ou puros, ao contrário, incorporam intenções de apoiar, preservar, ou produzir situações que favorecem certos grupos e outros não” (Moreira; Candau, 2007, p. 42).

Além do mais, para elaborar e desenvolver um “currículo culturalmente orientado” no contexto da educação intercultural crítica, determinadas ações devem ser consideradas fundamentais, Candau (2005, p. 33-35) agrupa essas ações em: desconstruir, articular, resgatar e promover.

**Desconstruir**, no sentido de penetrar no universo dos preconceitos e discriminações, presentes na sociedade brasileira; geralmente, essa realidade se apresenta de forma difusa, fluida e, muitas vezes, sutil e naturalizada. Assim, o primeiro passo para a promoção da

---

<sup>28</sup> Cortesão e Stoer (1996, p. 38) afirmam que assim como algumas pessoas são daltônicas, isto é, possuem a capacidade de enxergar reduzida a apenas tons acinzentados; muitos na sociedade não se conscientizam e nem valorizam a diversidade cultural que os rodeia nas múltiplas situações, constituindo dessa forma uma espécie de “daltonismo cultural”. No contexto educativo, é aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove.

<sup>29</sup> Boaventura de Sousa Santos ao apontar o multiculturalismo como uma nova forma de globalização, ele afirma que o mundo é um “arco-íris de culturas”.

educação intercultural, é reconhecer o caráter desigual, discriminador e racista da sociedade, da educação e de cada um de nós. Também é necessário questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo, presentes na escola e nas políticas públicas que impregnam os currículos, indagando os critérios de escolha e as justificativas para selecionar determinados conteúdos escolares.

**Articular**, no âmbito de políticas públicas e das práticas pedagógicas, o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, com questões relativas à igualdade e ao direito à educação, como direito de todos/as.

**Resgatar** os processos de desconstrução das nossas identidades culturais tanto no nível pessoal quanto no coletivo, dando especial atenção aos aspectos relativos à hibridização cultural e a constituição de novas identidades, operando com um conceito dinâmico e histórico de cultura, evitando uma visão das culturas como universo fechado, com uma essência preestabelecida.

**Promover** experiências de interação com os “outros”, experimentando uma intensa comunicação com diferentes modos de viver e se expressar, rompendo a tendência de guetificação por desenvolver projetos que promovam uma dinâmica sistemática do diálogo entre diferentes pessoas e grupos de diversas procedências sociais, religiosas, culturais etc. Igualmente, não reduzir a educação intercultural a alguma ação específica, mas dar um enfoque global aos atores e dimensões do processo educativo. E por fim, favorecer o empoderamento desses atores sociais, principalmente os que historicamente tiveram menos poder na sociedade, tanto em nível pessoal quanto coletivamente.

A promoção da educação para a interculturalidade crítica engloba agir diante dos muitos desafios que se apresentam no contexto escolar, são mudanças de comportamentos que envolvem o coletivo escolar. É desafiador porque é um processo que permite o reconhecimento do “outro”, esse “outro” que até então, é apenas lembrado e festejado em dias específicos, ou a ser tolerado em sua diferença sem questionamentos. Diferentemente, o currículo que considera a educação intercultural crítica promove a educação para a negociação cultural, sendo “[...] capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas” (Candau, 2005, p. 35).

Partindo do que foi exposto e considerando que a educação intercultural se faz mediante um currículo culturalmente orientado, é que precisamos discutir também sobre que conhecimento a escola deve priorizar no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o conhecimento escolar é o centro da discussão sobre o currículo.

### **2.2.3 O conhecimento escolar no centro das discussões de um currículo culturalmente orientado**

O conhecimento escolar é uma construção específica da esfera educativa, ele tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento, se trata de um “[...] tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo, produção essa que se dá em meio a relações de poder estabelecidas no aparelho escolar e entre esse aparelho e a sociedade” (Moreira; Candau, 2007, p. 22).

Para Forquin (1993, p. 15-16), a educação escolar incorpora em seus programas e seus cursos um espectro estreito de saberes, de competências, de formas de expressão, de mitos e de símbolos socialmente mobilizadores. Esses saberes não são estáticos ou cristalizados, a cada geração ocorre uma “renovação” da pedagogia e dos programas, marcada pelo desaparecimento de partes inteiras da “memória escolar”, e pelo surgimento de “[...] novos elementos, novos conteúdos, novas formas de saber, novas configurações didáticas, novos modelos de certeza, novas definições de excelência acadêmica e cultural e novos valores”. No entanto, a cada renovação da pedagogia, o sistema educativo ‘sofre’ mudanças que causam impacto no ensino e nas condutas escolares, mas a manutenção da cultura dominante tem permanecido, visto que, a escola continuamente tem ignorado as desigualdades culturais das crianças das diferentes classes sociais.

Além disso, é importante compreender que os conteúdos cognitivos e culturais a serem transmitidos na escola, passam por um procedimento de seleção, cujo objetivo é a necessidade de tornar os saberes e materiais didáticos transmissíveis e assimiláveis aos estudantes. Isso demanda um processo de “transposição didática”, isto é, um trabalho de reorganização e reestruturação do que vai ser ensinado. Forquin (1993) explica que,

[...] a “transposição didática” ocorre porque, o “pensamento do teórico não é diretamente comunicável ao aluno, é necessária a intersecção de dispositivos mediadores, a longa paciência de aprendizagens metódicas [...] a elaboração de todos os elementos de saberes “intermediários”, que são tanto imagens artificiais quanto aproximações provisórias, mas necessárias” (Forquin, 1993, p. 16, grifos no original).

A necessidade de transposição didática é compreendida se visualizarmos o cerne de onde é produzido o conhecimento escolar. Moreira e Candau (2007, p. 22) explicam que o conhecimento escolar provém de saberes e conhecimentos, socialmente produzidos nos chamados “âmbitos de referências do currículo”. Esses âmbitos de referência correspondem às instituições que produzem conhecimentos, como as universidades, as demandas do mundo do trabalho, os avanços tecnológicos, as atividades desportivas e corporais, a produção

artística, o campo da saúde, as múltiplas formas de exercitar a cidadania e dos movimentos sociais. Os conhecimentos, oriundos desses diferentes âmbitos, são selecionados e organizados para compor o currículo formal, os conhecimentos escolares ensinados e aprendidos em sala de aula.

No entanto, até chegar ao currículo escolar e aos conteúdos transmitidos pelo professor, o conhecimento passa pela descontextualização e pelo processo de recontextualização (Moreira, Candau; 2007). Esses dois processos tornam o conhecimento mais apropriado para a aprendizagem de crianças e adolescentes, uma vez que o conhecimento escolar não é uma cópia do conhecimento socialmente construído.

Além disso, precisamos estar alertas ao processo de descontextualização porque é, nesse momento, que o conhecimento escolar tende a dar a impressão de estar pronto, acabado e impermeável a críticas e discussões. Se observado com cuidado, os conhecimentos que constituem o currículo, os livros didáticos e muitos materiais pedagógicos, utilizados pelo professor, não costumam conter questionamentos, debates, disputas travadas ou problematizações sobre o que está sendo estudado.

Ademais, pode ocorrer que um determinado conhecimento passe por uma total descontextualização que termina por perder sua conexão com o mundo social. Para Moreira e Candau (2007, p. 24), esses conhecimentos totalmente descontextualizados “[...] não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem necessariamente questões de identidade social, interesse, relações de poder e conflitos interpessoais [...] e desfavorecem assim, um ensino mais reflexivo e uma aprendizagem mais significativa”.

Outra questão levantada no processo de construção do conhecimento escolar – resultado das relações de poder – é a hierarquização de determinados conhecimentos, e conseqüentemente uma maior valorização de determinadas disciplinas escolares. Moreira e Candau (2007) explicam que nesse processo de hierarquização,

[...] se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando-se os saberes referentes às artes e ao corpo. Nessa hierarquia, separam-se a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura. Nessa hierarquia, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social (Moreira; Candau, 2007, p. 25).

Os efeitos da hierarquização são sentidos na escola, quando no processo de construção curricular, disciplinas, como Matemática ou Português, são mais valorizadas; ou ao realizar a

escolha dos conteúdos didáticos, muitos conhecimentos passam a ser secundarizados em detrimento de outros. E durante esse processo, os conhecimentos necessários para compreensão do mundo social, da diversidade cultural, das relações de classe ou racial, são inseridos nas aulas se houver tempo ou simplesmente não são previstos.

Em vista disso, é imprescindível romper com essa estratégia curricular de argumentação unilateral que visa reproduzir conhecimentos escolares “[...] alinhados com determinados modelos discursivos, para justificação de desigualdades sociais, políticas, econômicas, religiosas, étnicas, linguísticas e de gênero” (Santomé, 2013, p. 89). Isso requer que o/a professor/a compreenda como o conhecimento escolar se produz e reproduz, buscando questionar o porquê de determinados conhecimentos, materializados em disciplinas, têm mais legitimidade que outros.

Além disso, o principal objetivo é fazer com que os/as professores/as estabeleçam condições para que, nas unidades escolares e na sala de aula, o aluno entenda o que se esconde por trás do saber oficial; que aspectos sociais e culturais não estão sendo levados em consideração; de que maneira pode estar manipulada e distorcida a informação que estão recebendo pelos meios de comunicação de massa e demais fontes informativas com as quais entram em contato (Santomé, 1997). Além de relacionar os conhecimentos curriculares às experiências culturais dos/das estudantes e ao mundo concreto, permitindo a eles/elas compreenderem a sociedade que os rodeia para que possam conhecer sua história e aprender a valorizar a diversidade existente no contexto escolar.

Por fim, a compreensão de que a escola, o currículo e a docência podem e devem promover um movimento de superação de práticas escolares seletivas, excludentes, segregadoras e discriminatórias que se configuram em um passo importante para a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais no contexto escolar.

### 2.3 O CURRÍCULO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

No contexto histórico das teorias do currículo, o surgimento das teorias críticas direcionadas para as demandas da raça e etnia, inicialmente se concentravam em questões de acesso à educação e ao currículo, tendo como foco os fatores que levavam ao constante fracasso escolar das crianças e jovens que pertenciam a grupos raciais minoritários. No entanto, apesar de evidenciar os “[...] mecanismos sociais e institucionais que supostamente estavam na raiz desse fracasso”, deixavam de questionar o tipo de conhecimento curricular que era oferecido para esse grupo, “[...] nessa perspectiva não havia nada de errado com o

currículo em si, que deixava, assim, de ser problematizado”. A problematização só surgiria a partir das “[...] análises pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais” quando o currículo passou a ser visto como “racialmente enviesado” (Silva, 2009, p. 99).

Assim, as questões raciais ganham seu lugar na teoria curricular a partir do momento que são vinculadas ao conhecimento, a identidade e ao poder. Submetido a uma análise pós-colonial, o texto curricular passa a ser questionado, uma vez que as relações de poder e as formas de conhecimento colocaram o sujeito imperial europeu numa posição de privilégio e de destaque. Ademais, a representação na forma de ver o “Outro” passa a ser questionada pelo pós-colonialismo que considera a “[...] representação como um processo central na formação e produção da identidade cultural e social” (Silva, 2009, p. 127).

Desse modo, o Colonialismo e posteriormente a Colonialidade propagam o pensamento colonial em que o “Outro” dominado é representado numa perspectiva de subalternidade, para Silva (2009), isso ocorreu por intermédio da representação que o ocidente construiu e disseminou sobre os povos colonizados que eram supostamente irracionais, inferiores e possuidores de uma sexualidade irrefreada. E o avanço desse pensamento, se estende para além dessa fase de subjugação e exterminação, ele se afirmou culturalmente por meio de um projeto de dimensão educacional e pedagógica e, por conseguinte, a um complexo de relações coloniais de poder.

Ocorre que, as mudanças sociais e culturais, advindas no decorrer dos séculos XX e XXI, oportunizaram o surgimento de uma sociedade multicultural e multirracial, nesse contexto, as disputas travadas entre a maioria da sociedade, detentora da visão colonial, eurocêntrica e etnocêntrica, carregada de preconceitos, ambiguidades e estereótipos, entra em conflito com as lutas dos grupos minoritários que buscam reconhecimento, afirmação e a garantia de direitos (Candau, 2013).

A existência desses conflitos sociais e culturais é sentida no contexto educacional, e cada vez mais desafia a escola a trabalhar as relações sociais. Por estar imersa nos processos culturais do contexto em que se situa, a educação é convidada a romper com as barreiras e contribuir para o processo de reconhecimento da diversidade e respeito às diferenças, uma vez que não é possível compreender a experiência pedagógica, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade (Candau, 2013, p 13).

No entanto, em se tratando da educação brasileira, não basta discutir apenas as relações sociais nas escolas, é necessário trazer para o debate as relações raciais, isto porque, a sociedade brasileira foi marcada pelo processo de colonização, e durante séculos foram travadas lutas pela população negra em busca de liberdade, do reconhecimento de sua



participação para a formação cultural nacional, do direito de expressarem suas visões de mundo e manifestar seu pensamento. Além do mais, o Brasil sempre demonstrou uma postura permissiva diante da discriminação e do racismo, com isso, foi se construindo uma visão negativa da população afrodescendente brasileira que perdura até hoje (Brasil, 2004).

Diante disso, Candau (2013, p. 81) afirma que a “[...] discussão sobre a questão africana e afro-brasileira só terá sentido e eficácia pedagógica, social e política se for realizada no contexto de uma educação para as relações étnico-raciais”. Desse modo, para a autora, a educação para as relações étnico-raciais, em nossas escolas, requer reflexão em torno da diversidade e do racismo e das temáticas que as circundam, sem esquecer que as desigualdades existentes no Brasil têm sido construídas em processos culturais e políticos de colonização.

É importante ressaltar que a diversidade, é um “[...] componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade, ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações de mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem” (Gomes, 2007, p. 18-19). Conseqüentemente, por ser um elemento do processo de humanização, não se pode negar a existência de tensionamentos culturais e, com isso, surge a tendência entre as culturas de sobrepujar seus próprios valores em detrimento de outros. Dessa atitude, se origina certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente, resultando em práticas xenofóbicas e em racismo, quando exacerbado (Gomes, 2007).

Também, é pertinente entender a diversidade numa perspectiva relacional, uma vez que é por meio das relações entre si e com os outros que o sujeito de forma individual e em grupos sociais, vai recebendo atributos que são determinados por intermédio dos lugares que ocupa e nas relações que mantêm (Gomes, 2007, p. 22).

Nesse caso, a instituição escolar se destaca por ser um dos locais, onde as diferentes relações se apresentam. Contudo, a simples existência da diversidade, não garante uma visão positiva sobre si mesma, dependendo dos “[...] contextos históricos, sociais e culturais, permeados por relações de poder e dominação” a diversidade “[...] pode ser tratada de maneira desigual e naturalizada”. Por isso, tanto para a sociedade, como para a escola é desafiador desenvolver uma postura ética de não hierarquização das diferenças (Gomes, 2007, p. 22).

Num outro aspecto, o debate sobre o racismo no ambiente escolar também é essencial. Numa visão social mais ampla, compreendemos que o racismo no Brasil tem criado durante anos, barreiras que fazem com que a população afrodescendente viva à margem dos seus

direitos devidos, especialmente para aqueles que se reconhecem descendentes de africanos e valorizam suas raízes. A suposta harmonia racial (Gomes, 2017, p. 56-57), propagada no decorrer da história, mediante o mito da democracia racial, oportunizou um racismo velado, presente em todos os setores da sociedade e se manifesta por intermédio de atos discriminatórios contra pessoas individualmente, mas também, nas instituições.

Como efeito, o currículo escolar influenciado pelo mito da democracia racial, se caracterizou predominantemente pelo pensamento eurocêntrico, isto significa que até os dias atuais, quando não se omite, se distorce a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo. Não obstante, essa realidade não passou despercebida, e a partir do final dos anos 1970, a luta da população negra pelos direitos a uma educação de qualidade se estendeu também a reivindicações pelo acesso e permanência das crianças negras na escola, a críticas ao currículo e a presença do racismo, preconceito e discriminação racial no cotidiano escolar (Regis, 2015).

Após diversas reivindicações do Movimento Negro e da sociedade civil durante os anos 1980 e 1990, em 2001, na “Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata”, realizada em Durban, o Brasil se comprometeu em desenvolver ações efetivas para o enfrentamento e superação do racismo. E entre as ações estabelecidas a criação de políticas públicas curriculares estava prevista (Silva, 2016).

Desse compromisso, como medida de ação afirmativa, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sanciona a Lei nº 10.639/2003 que modifica a Lei de Diretrizes e Bases Educacional (LDB), e cinco anos depois alterada pela Lei nº 11.645/2008, tornando o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena obrigatório nas instituições escolares, uma política pública que interfere diretamente nos currículos escolares, e também um elemento importantíssimo que respalda o desenvolvimento da EREER nas escolas.

### **2.3.1 A Lei nº 10.639/2003: desafios e possibilidades**

A Lei 10.639/2003 – alterada pela Lei nº 11.645/2008 – faz parte das políticas de ações afirmativas que visam à correção das desigualdades e a construção de oportunidades equânimes para os grupos sociais historicamente excluídos. No campo educacional, ela se constitui em uma legislação curricular que consolida a mudança de atitude diante da população africana e afro-brasileira, não se trata de apenas inserir novos conteúdos escolares no currículo, mas, de se aprofundar na história da formação social e cultural do Brasil, sem privilegiar determinados personagens oficiais, idealizados para manutenção do pensamento dominante europeu (Santos; Coelho, 2015, p. 118-119). As autoras complementam que a Lei

também possibilita o debate sobre a diversidade, preconceito e racismo, buscando sobrepujar a visão negativa construída para desqualificar a população negra em todos os aspectos.

Nesse sentido, Coelho e Coelho (2023, p. 190-191) afirmam que as Leis nº 10.639/2003 e a nº 11.645/2008 se coadunam com a finalidade de “[...] reorientar o currículo e a abordagem da História do Brasil no âmbito da educação brasileira”. Reiteram que elas “[...] reformulam o modo como a História do Brasil tem sido percebida” e demandam uma crítica à perspectiva eurocêntrica e o reconhecimento da contribuição dos africanos, indígenas e negros na trajetória histórica brasileira. Para os autores, a implementação das leis implica “[...] na alteração de perspectivas que informam a narrativa histórica escolar e a historiografia brasileira, desde sua conformação no século XIX”.

Em complementariedade, Silva (2016, p. 34, 35) pondera que a Lei nº 10.639/2003 criou condições para as instituições de ensino desenvolverem aprendizagens que permitam a desconstrução do racismo e de toda sorte de discriminação, promovendo a reconstrução de pensamentos, noções e atitudes que, formulados com base no preconceito, desqualificam as pessoas negras. Mediante essa política pública, o estudo da cultura africana e afro-brasileira lança um olhar crítico sobre a história dos povos, possibilitando a desconstrução das “[...] relações étnico-raciais que criam como que abismos entre pessoas e grupos sociais”.

Posteriormente com o objetivo de alcançar as determinações legais, o Conselho Nacional de Educação aprovou em 17/03/2004, a Resolução nº 01, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCERENER) (Brasil, 2004). Com tais direcionamentos, as escolas da Educação Básica puderam contar com mais um documento legal que respaldaria a implementação da legislação e orientaria as práticas curriculares escolares no que tange as relações raciais.

Desse modo, as Leis nº 10.639/2003 e a nº 11.645/2008, em conjunto com as Diretrizes, lançam um novo olhar sobre a dinâmica escolar, elas englobam as dinâmicas sociais, culturais e raciais que coexistem no espaço educativo (DCERENER, 2004). O conhecimento aprofundado sobre o público atendido pela escola se torna o ponto de partida das discussões para definição do currículo e dos conhecimentos escolares a serem contextualizados no processo de aprendizagem. Além disso, a promoção da EREER deve estar imbricada em ações, alicerçadas nos princípios da consciência política e histórica da

diversidade, no fortalecimento de identidades e de direitos, e nas ações educativas de combate ao racismo e as discriminações<sup>30</sup>.

De acordo com as DCERENER (2004), o primeiro princípio, da consciência política e histórica da diversidade, conduz a comunidade escolar a se perceber enquanto sujeito de direitos. Requer que estes compreendam que a sociedade é formada por pessoas pertencentes a grupos étnico-raciais distintos, possuidores de cultura própria, e reclama pela valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira. Além disso, reivindica a superação da indiferença, injustiça e desqualificação pela qual os povos negros e as classes populares a que pertencem são tratados.

Ademais no âmbito desse princípio se exige que a escola desconstrua conceitos, ideias e comportamentos, advindos da ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial por meio de questionamentos e análises críticas. Além de incentivar que a comunidade escolar, em especial os/as professores/as, busquem informações e subsídios que os/as permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construam ações respeitadas e dialógicas no âmbito escolar.

O segundo princípio, visa o fortalecimento de identidades e de direitos. Isso envolve o desencadeamento de processos de afirmação de identidades, da historicidade negada ou distorcida, bem como, o rompimento com as imagens negativas forjadas contra os negros. Para tanto, é imprescindível esclarecer equívocos reproduzidos a partir da ideia de uma identidade humana universal, combater a privação e violação de direitos e ampliar o acesso às informações sobre diversidade existente na sociedade brasileira provocada pelas relações raciais existentes em nosso país.

E por fim, o terceiro princípio demanda ações educativas de combate ao racismo e as discriminações, conectadas com objetivos e estratégias de ensino que valorizem a experiência de vida de alunos/as e professores/as, além de suas relações no contexto social e escolar com pessoas negras, brancas e mestiças. Reivindica ações que deem um sentido construtivo à participação dos grupos sociais e étnico-raciais na construção da nação, possibilitando formas de valorização da oralidade, da corporeidade, da arte e do patrimônio cultural afro-brasileiro, garantindo sua preservação e difusão. E por fim, que no processo de construção do Projeto Político Pedagógico, estejam presentes grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros e a comunidade que se insere na escola.

---

<sup>30</sup> Os princípios da EREER aqui delimitados estão descritos nas DCERENER (Brasil, 2004, p. 18 - 20).

Esses princípios apontam para desdobramentos que envolvem mudança de mentalidade, nas formas de pensar e agir das pessoas enquanto sujeitos, assim como, das instituições e de seus hábitos culturais. Em especial no contexto escolar, as diretrizes,

[...] estipulam que o trato das questões que afetam o Racismo e concorrem para uma Educação sensível à Diferença e à Diversidade compreende mais que o domínio de conteúdos. Conhecimento científico sobre as relações sociais, sobre os processos de construção das identidades e sobre os sistemas de reconhecimento recorrentes na sociedade brasileira (e seus desdobramentos) é necessário. Além dele, os(as) professores(as) devem encaminhar processos didático-pedagógicos que discutam as categorias étnico-raciais presentes em nossa sociedade, que problematizem e exponham o racismo, que critiquem as narrativas tradicionais sobre a nossa formação e que reconheçam os diferentes pertencimentos étnico-raciais. Tais questões demandam compromisso – com o combate ao racismo, com processos de aprendizagem que engendrem inclusão e com o reconhecimento da Diversidade como um fator positivo (Coelho; Coelho, 2021, p. 11).

No entanto, apesar de todo o aparato legal, o processo de implementação da Lei tem sido árduo, mesmo passados mais de 20 anos, ele não vem ocorrendo de forma regular e linear em todas as redes de ensino e regiões do país. O avanço nas políticas públicas, a existência de ações pontuais em determinadas escolas, realizadas por professores comprometidos com a igualdade racial e algumas mudanças no material pedagógico, não alcançam os objetivos previstos na Lei, uma vez que existem problemáticas que impedem a sua execução.

Alguns desses problemas são apontados pela organização Todos pela Educação (2023), nesse documento, oito obstáculos são apresentados:

- 1) a resistência política por parte de docentes e gestores educacionais em relação ao tema das relações raciais, muitas vezes resultantes do desconhecimento ou falta de compreensão sobre a dinâmica racial da sociedade brasileira e seus efeitos na Educação;
- 2) dificuldades de monitoramento da implementação nos estados e municípios;
- 3) desafio de reformulação dos currículos de formação inicial de professores(as), ainda fortemente baseados em referências teóricas racistas ou que silenciam a questão étnico-racial;
- 4) falta de investimentos e ações sistemáticas e perenes em formação continuada de professores e gestores na pauta;
- 5) dificuldade da inserção de EREER nos currículos escolares em todas as áreas de conhecimento;
- 6) avanços tímidos no aprimoramento de livros didáticos;
- 7) necessidade de articulação de iniciativas no âmbito das normativas entre diferentes ciclos e entes federativos;
- 8) o desconhecimento e/ ou compreensão insuficiente da dinâmica racial e de seus efeitos na Educação pela sociedade brasileira (Todos pela Educação, 2023, p. 41).

Por outro lado, no decorrer desses vinte anos, as pesquisas científicas voltadas para a temática da EREER e do currículo já identificaram tais problemáticas e vêm elaborando recomendações que possibilitam a superação das dificuldades encontradas para a execução da Lei. Entre elas, os estudos de Regis (2018, p. 243-244) apresentam algumas das recomendações/ações necessárias para efetivação da Lei nas escolas:

- Formação inicial e formação continuada das professoras e professores e das gestoras e gestores para o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira;
- Produção e socialização de materiais didáticos sobre a temática;
- Inclusão de disciplinas e conteúdos sobre a educação das relações étnico-raciais e sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos cursos de Graduação e de Pós-Graduação das diferentes áreas do conhecimento nas Instituições de Ensino Superior;
- Desenvolvimento de ações conjuntas entre os sistemas de ensino; universidades; NEABs e grupos correlatos; movimento negro e comunidade para a realização de uma prática educativa intercultural, que estejam articuladas à outras políticas públicas que contemplem a diversidade étnico-racial brasileira;
- Aumento e socialização das pesquisas sobre o tema;
- Inserção da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos Projetos Políticos-Pedagógicos das instituições educacionais, que sejam construídos coletivamente;
- Ampliação e consolidação dos diálogos entre as universidades brasileiras e as africanas para a produção e a troca de conhecimentos sobre o tema, com o desenvolvimento de pesquisas conjuntas que ofereçam novos fundamentos epistemológicos para possibilitar a implementação da Lei nº 10.639/2003 e que permitam superar visões estereotipadas e preconceituosas acerca do Continente Africano;
- Criação e/ou ampliação de grupos de trabalhos nas secretarias estaduais e municipais de educação para o desenvolvimento e a avaliação de ações acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira;
- Enfrentamento das situações de racismo, de preconceito racial e de discriminação racial no cotidiano escolar em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino;
- Maior aporte de recursos financeiros para as políticas educacionais e, particularmente, para a efetivação de ações para a implementação da Lei nº 10.639/2003;
- Estrutura física adequada e melhores condições de trabalho nas instituições educacionais;
- Realização de práticas curriculares interdisciplinaridades para possibilitar a integração dos conteúdos acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (Regis, 2018, p. 243-244).

Diante do exposto, podemos concluir que o silenciamento existente no campo das relações étnico-raciais persiste e resiste nas instituições, e em especial na escola. Diante disso, a construção de um currículo culturalmente orientado para o respeito à diversidade, que propicie práticas curriculares interculturais, exige das instituições educativas “[...]um papel

muito mais ativo como espaço de resistência e de denúncia dos discursos e das práticas que legitimam práticas de marginalização no mundo de hoje e, em particular, dentro dos muros escolares” (Santomé, 2013, p. 184). Sim, é nosso compromisso frear situações escolares etnocêntricas, racistas e discriminatórias, compreendendo que tal postura faz parte do ato de educar para a diversidade.

A próxima seção apresenta os resultados da pesquisa documental realizada a partir das reflexões sobre os documentos escolares da escola pesquisada, cuja intenção foi identificar por meio da documentação a promoção da EREER e do ensino da Cultura e História Afro-brasileira e Africana no currículo escolar.

### **3 DISCUSSÕES CURRICULARES: a educação para as relações étnico – raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos documentos escolares**

Esta seção capítulo apresenta o resultado da discussão sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 – alterada pela Lei nº 11. 645/2008 – com base nos dados encontrados nos documentos escolares consultados na coleta de dados. Em sua estrutura discorrerá sobre os caminhos da pesquisa, contextualizará o território e a história da escola pesquisada e por fim apresentará o resultado da análise dos dados.

#### **3.1 O ESTUDO**

O estudo que realizamos foi de natureza qualitativa, uma vez que a abordagem qualitativa se constitui em uma modalidade investigativa que busca “responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais e leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (Gatti; André, 2010, p. 4).

Além disso, os métodos qualitativos buscam a melhor compreensão do cotidiano escolar, procurando conhecer as experiências diárias, interpretar a realidade, entender as interações sociais e as práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais. Desse modo, tais métodos auxiliam na compreensão de preconceitos sociais vinculados às questões educacionais, possibilitando uma postura mais flexível do pesquisador diante dos fatos, desvelando sentidos e significados do fenômeno investigado (Gatti; André, 2010).

Aliado a pesquisa qualitativa, utilizamos como método de coleta de dados a análise documental, por ampliar as possibilidades de compreensão do contexto escolar pesquisado. Ademais, os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Além disso, eles representam uma fonte ‘natural’ de informação, não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto, fornecendo informações sobre esse mesmo contexto (Lüdke; André, 1986) e, desse modo, contribuíram para atingir os objetivos da pesquisa.

Tendo como objeto de pesquisa o currículo das turmas do 5º ano do Ensino Fundamental de uma EMEIF de Educação do Campo localizada no Distrito de Mosqueiro, selecionamos como principais fontes de pesquisa o Projeto Político Pedagógico (PPP) da



escola, os Planos Anuais de Ação Pedagógica e os Planejamentos Anuais do 5º Ano elaborado pela professora.

Quanto à técnica de análise dos documentos escritos, o trabalho está pautado na Análise de Conteúdo da Bardin (2016). A autora define a análise de conteúdo como “[...] um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 2016, p. 15). Na análise de conteúdo algumas técnicas e procedimentos fazem menção à análise documental como forma de condensação das informações, para consulta e armazenamento.

Nessa fase da pesquisa será realizada a análise temática ou categorial que visa à compreensão do tema e busca descobrir os 'núcleos de sentidos' que compõem a comunicação, cuja frequência de aparição significa alguma coisa para o objetivo da pesquisa. A análise se desdobrou em 3 etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados – inferências (Bardin, 2016).

No processo de codificação dos documentos selecionados, buscamos identificar no currículo escolar do 5º ano a presença ou a ausência de ações curriculares efetivas, voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como, conteúdos didáticos que sinalizavam a implementação da Lei nº 10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar.

Diante disso, os documentos foram interpretados a partir de três categorias temáticas que estão imbricadas na discussão sobre a promoção da Educação para as Relações Raciais:

- Diversidade cultural;
- Reconhecimento, enfrentamento e superação do racismo;
- Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

### 3.2 O TERRITÓRIO DA ESCOLA

O Município de Belém é a capital do Estado do Pará, tem uma área territorial de 1.059.466 km<sup>2</sup> e uma população de 1.303.403 pessoas. Desde 2001, sua divisão territorial é constituída por oito distritos administrativos: Distrito administrativo de Belém (DABEL), Distrito administrativo de Icoaraci (DAICO), Distrito administrativo de Mosqueiro (DAMOS), Distrito administrativo de Outeiro (DAOUT), Distrito administrativo do Guamá (DAGUA), Distrito administrativo do Benguí (DABEN), Distrito administrativo do Entroncamento (DAENT) e Distrito administrativo da Sacramenta (DASAC) (IBGE, 2022).



Quadro 5 – Organização do Ensino Fundamental em Belém

<b>Ciclo de Ensino</b>	<b>Idade</b>	<b>Referência</b>
CICLO I	06 A 08 ANOS	1º AO 3º ANOS
CICLO II	09 E 10 ANOS	4º E 5º ANOS
CICLO III	11 E 12 ANOS	6º E 7º ANOS
CICLO IV	13 E 14 ANOS	8º E 9º ANOS

Fonte: Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belém (2022).

Além disso, de acordo com o portal de dados educacionais QEdu (2021), Belém tem 137 escolas na rede municipal de ensino. Em 2023 foram matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental 28.615 alunos. O percentual de taxa de abandono é de 6%, de reprovação 0% e distorção idade/série de 15,9%.

Em relação à aprendizagem, em 2021 a nota do IDEB para os anos iniciais foi de 5,4. Todavia, quando analisamos os dados referentes à aprendizagem, nos anos iniciais, eles apontam para o insucesso dos alunos em relação a aprendizagem, sendo 46% em Português e de 25% em Matemática, menos de 50% na porcentagem de aprendizagem adequada para a etapa de ensino.

Relacionando a aprendizagem aos dados de raça/cor, eles apontaram que no componente curricular de Português os alunos pretos (36%) apresentaram insucesso na aprendizagem em relação aos alunos brancos (51%). No Componente Curricular de Matemática é ainda mais preocupante a situação, uma vez que a maioria dos alunos pretos (24%) não apresenta um bom nível de aprendizagem em relação aos alunos brancos (33%) que apresentam insucesso menor de 50%.

No que concerne a promoção da educação para as relações étnico-raciais no sistema educativo, as Diretrizes Municipais do Ensino Fundamental de Belém apresentam alguns marcos legais do Município:

Em 1994, foi promulgada a Lei Municipal n.º 7.685, de 17 de janeiro, que tornou obrigatório a inclusão no currículo escolar da RME especificamente na disciplina de História, conteúdo relativo ao estudo da raça negra na formação sociocultural brasileira. A legislação teve como ênfase a inclusão dos conteúdos na disciplina de História e a formação continuada de professores como estratégia de qualificação para a prática em sala de aula;

Em 2004, a SEMEC e o Conselho Municipal de Educação de Belém passaram a compor a equipe do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico Racial do Pará que tinha como finalidade a articulação e a definição de políticas públicas voltadas para a implementação da Lei N. 10.639/2003;

Em 2007 a SEMEC resolve oferecer aos professores de História, Arte e Língua Portuguesa o primeiro "Curso de Aperfeiçoamento em História e Cultura Africana e Afro-brasileira" da rede municipal com a disponibilidade de trezentas vagas para os educadores.

Em 2021 a criação da Coordenação de Educação para as Relações Étnico-Raciais – CODERER pela Secretaria Municipal de Belém;  
Em 2022 a Lei nº 9.769 que institui o Estatuto da Igualdade Racial no Município de Belém (Belém, 2022, p.32, 33).

Observamos que desde a década de 1990, o município de Belém já dispunha de legislação que amparava a inclusão no currículo escolar da rede municipal, com conteúdo relativo ao estudo da raça negra na formação sociocultural brasileira, no entanto, conforme observado em todo país, a resistência dos governos e das instituições escolares impossibilitaram a consolidação da educação para as relações étnico-raciais na rede municipal de Ensino. Ademais, embora tenha ocorrido um investimento em cursos de aperfeiçoamento em História e Cultura Africana e Afro-brasileira, não havia um processo planejado para a implementação da Lei n.º 10.639/2003 na Rede Municipal. A Secretaria Municipal de Educação só vai dispor de uma Coordenadoria de Educação para as Relações Étnico-Raciais em 2021, quando inicia um trabalho pautado na educação antirracista, conforme apontam as Diretrizes Municipais do Ensino Fundamental de Belém (Belém, 2022).

### **3.2.1 Território Quilombola do Sucurijuquara: memória e história**

O Território Quilombola do Sucurijuquara<sup>32</sup> (vide Figura 3) se localiza na porção nordeste da Ilha de Mosqueiro, no Distrito Administrativo de Mosqueiro (DAMOS), Região Metropolitana de Belém (RMB), distante a cerca de 70 km do centro de Belém.

A memória histórica do território remonta ao período histórico em que a Coroa Portuguesa visando à ocupação e exploração do Brasil por meio do sistema de Capitânicas Hereditárias realiza a doação de grandes extensões de terras distribuídas aos nobres e a pessoas da confiança do rei, denominadas de Sesmarias<sup>33</sup>. De acordo com Vale (2017) não se sabe ao certo quando de fato houve a ocupação efetiva na comunidade de Sucurijuquara,

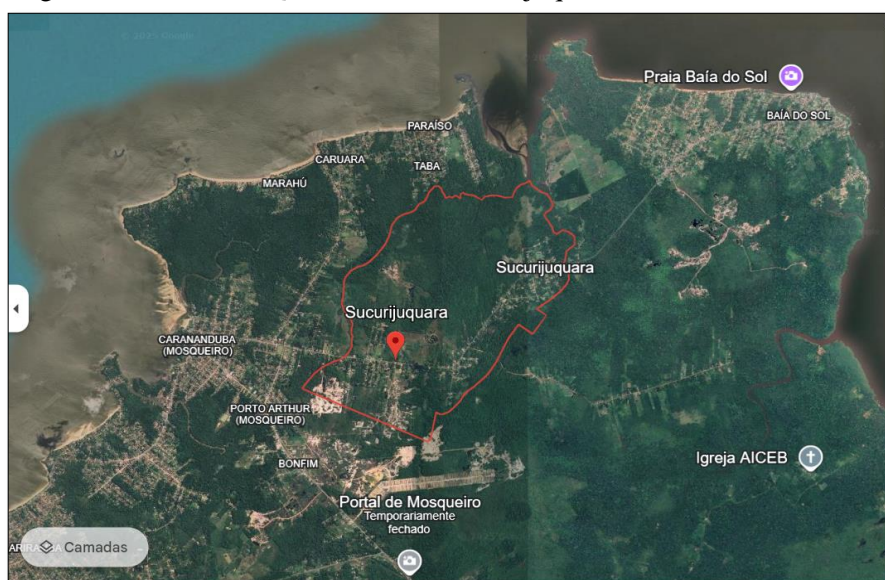
<sup>32</sup>Segundo a Lei 7.806, de 30 de julho de 1996, o bairro compreende a área limitada pela poligonal que tem início na confluência da Estrada da Baía do Sol com o Igarapé Jacarequara, segue a jusante até a sua foz no Igarapé Sucurijuquara, segue por este a montante até encontrar o limite da lateral direita do loteamento Olinda III, dobra à esquerda e segue por este até seu travessão, dobra à direita e segue por este e pelo travessão dos loteamentos Olinda II e Olinda I. Segue por uma linha reta e paralela a Rua do DMER até o ponto de coordenadas 9 878 320 mN e 789 740 mE, localizado na nascente do Igarapé Jacarequara. Disponível em: <http://www.belem.pa.gov.br/segep/download/mapas/bairros/Sucurijuquara.htm>. Acesso em: 15 set. 2024.

<sup>33</sup> A denominação sesmaria teria vindo do antigo costume português de dividir as terras em seis partes. Sesmarias eram as datas de terras que, não exploradas por seus senhores diretos, eram redistribuídas. Pelas terras deveriam ser pagos foro e pensão equivalentes a um sexto, sendo sesmeiros os agentes oficiais designados pelo rei para distribuir a propriedade. No Brasil esse termo adquiriu outro sentido, o de donatário, ou seja, o vassalo que recebia uma sesmaria do rei em doação. A concessão de sesmarias foi uma prática instituída legalmente em Portugal, em 1375, no reinado de d. Fernando (1367-1383), com o objetivo de tornar produtiva todas as terras agricultáveis e, com isto, diminuir a importação de grãos (Gabler, 2015, p. 1).

entretanto, através de um estudo realizado na Baía do Sol<sup>34</sup> sobre sua população, aparecem referências de viajantes interessados em fazer o reconhecimento da região navegando pelo Rio Pará, Rio Murubira, Sucurijuquara e a Baía do Sol.

Além do mais, Vale (2017) explica que documentos oficiais registram que o Padre Antônio Nunes da Silva, solicitou a utilização de terras para o cultivo da lavoura, tendo recebido concessão destas no dia 6 de dezembro de 1746 e o título definitivo em 9 de setembro de 1748. Esses acontecimentos coadunam com os relatos de memória dos moradores dos Sítios Conceição e Paissandu (Mosqueiro) que reafirmam a configuração da Baía do Sol em Sesmarias e nela a utilização de mão-de-obra-escrava.

Figura 3 – Território Quilombola do Sucurijuquara



Fonte: Google Earth, 2025.

Em relação à Comunidade Sucurijuquara não há documentos oficiais de que ela tenha sido Sesmarias, porém, de acordo com depoimentos da família Silva, as terras destinadas ao Padre localizavam-se desde a Baía do Sol até o Bomfim (localizado no bairro de São Francisco), o que insere o território do Sucurijuquara no contexto das sesmarias. Com a divisão territorial das sesmarias para os descendentes da família Silva, coube ao Coronel Manoel Joaquim da Silva Xavier essa parte do território (Vale, 2017).

Sobre a extensão do território do Sucurijuquara, utilizando-se de relatos orais, Vale (2017) afirma que descendentes diretos do coronel Manoel Joaquim da Silva Xavier descreveram o território começando as margens do igarapé Pratinha, fazendo um contorno até chegar ao local onde está a maioria dos moradores, às margens do igarapé Sucurijuquara.

<sup>34</sup> A Vila Baía do Sol está situada a leste da ilha da Mosqueiro, um distrito do município de Belém, na região costeira do estado do Pará.

Atualmente, a questão territorial vem sendo objeto de tensionamento, uma vez que algumas famílias estão em processo de retomada de algumas áreas invadidas pelo Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST).

No que diz respeito a aquisição da documentação do território da Comunidade, Vale (2017) se apropria da memória coletiva que, mediante os relatos orais, narram que a aquisição das terras teve origem em troca de favores, onde o Sr. Antônio João em um contrato com o Sr. Conceição comprometeu-se no período de seis meses construir uma embarcação de porte grande para que o Sr. Conceição realizasse uma fuga por conta da Revolta da Cabanagem. Como o Sr. Conceição não tinha como pagar o serviço e estava indo embora sem previsão de retorno, deu ao Sr. Antônio um rolo de papel amarrado com uma fita vermelha como pagamento do barco e lhe informou que este era de grande valor, porque se tratava da documentação de toda aquela terra. O Sr. Antônio um pouco surpreso com o acontecido guardou e levou para a sua esposa informando do que se tratava (Vale, 2017, p. 19).

Em posse da documentação que os herdeiros têm hoje, Vale (2019) afirma a Comunidade do Sucurijuquara era conhecida inicialmente como Espírito Santo e denominada como ‘lotes de terra devoluta’, no entanto, os atuais moradores não se referem a comunidade com esse nome, e sim, como Sucurijuquara. Essa documentação foi passando de geração em geração, visto que a comunidade é povoada por parentes.

No que tange ao tempo de ocupação da comunidade nesse território, não existe exatidão. Segundo Vale (2017), para a moradora Dona Iracy, a ocupação se deu durante o século XVIII, não precisando a data que pode ter ocorrido. No entanto, Vale (2017), de porte de relatos registrados por um diário possuído pela Dona Iracy, infere que a ocupação da comunidade se deu aproximadamente, a partir da segunda metade do século XIII, há mais de 250 anos.

O surgimento da comunidade, conforme explicado pelos moradores, ocorreu às margens do Igarapé Izabel Maria, que vem se transformando ao longo do processo de ocupação e estruturação do próprio território quilombola. De acordo com a matriarca Creuza Gomes Chaves – conhecida como “Dona Querida” nascida no dia oito de agosto do ano de 1929 na comunidade quilombola de Sucurijuquara e a pessoa mais antiga da comunidade, atualmente com 96 anos de idade – relata a partir de suas memórias, vivências e saberes, que inicialmente a comunidade era formada por oito famílias, sendo quatro da família Vale e quatro da família Moraes, e que essas famílias eram compostas por cabanos, escravos, indígenas e maranhenses, que com o passar dos tempos foram povoando e formando o Sucurijuquara (Vale, 2017).

Sobre a origem do nome da comunidade, Vale (2017) apresenta duas versões, uma da Sra. Creuza e outra da Sra. Iracy respectivamente:

[...] Minha avó foi mãe de doze filhos, três se destacavam por sua coragem, Luciano, Grécio e Romualdo, eram grandes caçadores. Em um determinado dia saíram para caçar e ouviram alguns barulhos na mata e logo pensaram que podia ser índios e tiveram uma ideia para matar um sucuri que eles achavam que tinha dentro de um imenso buraco no igarapé. Tiveram contato com esses índios e fizeram um acordo que se eles matassem o sucuri os três os atravessariam para encontrar com seus familiares. Passado quinze dias voltaram para ver se o trato tinha sido cumprido e viram que o buraco estava seco com a cobra morta. Em seguida atravessaram os índios para o outro lado do rio. Em um belo dia na hora do almoço contaram para a sua mãe o acontecido e tiveram a ideia de dar um nome ao lugar que em que viviam, foi que colocaram o nome de Sucurijuquara: (su: buraco, curiju: cobra e quara: índio).

[...] nome da comunidade Sucurijuquara tem origem indígena, Tupinambá ou Murubira, que eram residentes desta ilha de Mosqueiro, assim o nome vem de: su (buraco) curiju (cobra), quara (água). Com base nos relatos dos moradores mais antigos, cuja informação foi repassada pelos antepassados, o nome é devido à demarcação pelo igarapé que cerca a comunidade, cuja característica parece ser uma cobra abatida e por isso o local recebeu dos índios o nome de Sucurijuquara (Vale, 2017, p. 18).

No que se refere à organização social da Comunidade Sucurijuquara, Vale (2017) descreve a configuração das casas como feitas de barro, coberta com palha, com enchimento de vara com o piso aterrado, iluminada com lamparina e candeia (uma vasilha de barro colocado azeite de andiroba<sup>35</sup> dentro e pavio de algodão ou de pano). O meio de sobrevivência se dava por meio da venda de madeira, carpintaria naval, pesca, caça, colheita frutas tropicais e construção de roças onde plantavam mandioca, milho, maxixe, jerimum que após seis meses de cultivo era feita a colheita para a sustentabilidade de toda a comunidade.

Para adquirir alimentação, os moradores tinham que se deslocar a pé, esse deslocamento era perigoso porque a caminhada se dava no meio da mata onde residiam animais ferozes e duravam geralmente um dia inteiro, o equivalente ao percurso do Sucurijuquara até a Vila de Mosqueiro. Como não tinham como se deslocar atrás de socorro em hospitais, lançavam mão das ervas e iam socorrer a pessoa que estava necessitada. As doenças eram tratadas mediante ervas medicinais, preparadas pelas pessoas mais velhas da

---

<sup>35</sup> A árvore conhecida popularmente como andiroba pertence à família *Meliaceae* e ao gênero *Carapa sp.* Atualmente, é reconhecida a ocorrência de três espécies deste gênero na Amazônia brasileira: *Carapa guianensis*, *Carapa surinamensis* e *Carapa vasquezii*, sendo a *C. guianensis* a espécie com maior ocorrência no Brasil. Seu fruto é utilizado para produção de óleo vegetal através do processo tradicional de coleta e cozimento das sementes, método pelo qual se obtém uma espécie de massa que deve ser deixada em repouso por um período de tempo até que se perceba a presença do óleo (Lara, 2017).

comunidade que acumulavam saberes e técnicas repassadas de mãe para filha; elas produziam as famosas garrafadas, chás, banhos, que combatiam as doenças da população. E os partos eram realizados pelas parteiras da comunidade (Vale, 2017).

No passar dos anos, a comunidade ‘sofreu’ modificações advindas das mudanças históricas, sociais e culturais. Atualmente, a comunidade conta com serviços essenciais de saúde, educação, transporte e rede de energia elétrica. No entanto, ainda não contam com um sistema de abastecimento de água, as famílias que têm poço artesiano disponibilizam água para as que não têm. E carecem de acesso à *internet*, hoje a comunidade tem apenas um espaço onde as pessoas pesquisam, digitam e imprimem documentos e trabalhos, e poucas pessoas têm *internet* móvel (Vale, 2017).

Os quilombolas de Sucurijuquara ainda vivem em contato direto com a natureza. A comunidade ainda mantém a tradição da utilização da erva medicinal para a cura de diversas doenças. As frutas típicas consumidas pelos moradores são cupuaçu, manga, abiu, pupunha, uxi, jambo, tucumã, cedro, bacuri, jaca, piquiá, taperebá e o açaí. A fruta colhida com o objetivo de geração de renda pelos moradores da comunidade é o açaí que é cultivado em todo o território. Ele é vendido tanto em líquido quanto em grão no tempo de safra, que vai do mês de julho até dezembro. Além disso, entre alguns moradores da comunidade perdura o costume de ter sua própria roça para produção de sua farinha de mandioca.

Ademais, as principais atividades econômicas dos moradores são a pesca, a colheita de frutas tropicais e a agricultura, além do comércio, da construção civil e da carpintaria civil e naval, ofícios estes que foram repassados de pai para filho. As mulheres geralmente exercem atividades de donas de casa, cuidando dos filhos e da casa enquanto o marido trabalha; quando não, exercem atividades no magistério ou de auxiliar de serviços gerais na escola da comunidade.

As manifestações culturais da comunidade estão relacionadas a rituais religiosos, por ser uma comunidade que se denomina da Religião Católica, suas festas tradicionais estão voltadas para o culto de Nossa Senhora da Conceição, São João e São Raimundo. Por ser a padroeira da Comunidade, a Festividade de Nossa Senhora da Conceição é uma das mais importantes, inicia-se em outubro com a peregrinação da imagem nas casas dos católicos da comunidade. Geralmente no dia 29 de novembro começa a festividade de Nossa Senhora da Conceição com encontro das imagens que estavam visitando as famílias da comunidade, seguindo com a santa missa e o sorteio das imagens para as famílias. A festividade termina no dia 08 de dezembro, dia de comemoração e procissão com a imagem da Imaculada Conceição. Após a procissão é realizada a santa missa na capela de Nossa Senhora da



Conceição, que inicia as 11h da manhã e termina as 12h30 com a benção final encerrando a festividade e com um almoço organizado pelas famílias, que inclui muitas brincadeiras (Vale, 2017).

Além das manifestações culturais já descritas, Vale (2017) destaca que o entretenimento e a diversão são também garantidos com as festas tradicionais populares voltadas principalmente para a modalidade esportiva do futebol, que é o esporte mais praticado pelas pessoas da comunidade sejam elas homens ou mulheres. Entre essas festas estão: o aniversário do Clube Esportivo Fluminense em dezembro, o Aniversário do Clube Esportivo São Paulo que é comemorado no 2º domingo de agosto, que encerra na segunda feira com a tradicional “Festa do Sujo”. E os campeonatos realizados no campo de futebol denominado “Tartarugão”, que se configura em um dos locais de maior concentração de pessoas durante o dia nos finais de semana.

À noite, os bares se caracterizam no mais expressivo ponto de encontro dos homens da comunidade, local para beber, se encontrar e colocar a conversa em dia, pois a comunidade não tem uma praça. Nos dias de semana, à noite, o local de encontro é a quadra de esportes da comunidade, localizada logo atrás da capela Nossa Senhora da Conceição, onde as pessoas da comunidade e fora dela se encontram para jogar futebol de salão e vôlei (Vale, 2017).

Outro hábito que a comunidade ainda mantém é o de “sentar na porta para conversar”, para Vale (2017, p. 38), esse costume antigo da comunidade, nada tem a ver com não ter o que fazer, mas tem um significado de acolhida, que “[...]as portas da casa estão abertas para os vizinhos, todos são bem-vindos”. Além disso, a autora acrescenta que na comunidade pouquíssimas casas são muradas, o que permite a socialização entre as crianças da comunidade, promove um contato mais próximo entre elas e ajuda a desenvolverem um “verdadeiro sentido de comunidade”, pois o espaço de lazer se compreende no espaço do seu quintal e também no espaço do quintal do vizinho.

Atualmente, a comunidade<sup>36</sup> é formada por cerca de 200 famílias, totalizando 689 habitantes. De acordo com o cadastro da Associação dos Remanescentes de Quilombolas de Sucurijuquara, de 2022, a população é composta por: 351 adultos, 67 adolescentes, 45 jovens, 83 idosos e 143 crianças.

É importante destacar que a comunidade Sucurijuquara está em processo de regularização fundiária, tem como líder comunitária a Sra. Roberta Vale e vice-líder o Sr.

---

<sup>36</sup> Disponível em: <https://redepara.com.br/Noticia/219091/matriarca-quilombola-guarda-saberes-populares-da-floresta-e-rico-antepassado-cultural-e-familiar>. Acesso em: 15 set. 2024.

Haroldo Chagas. Tem como organização social, a Associação dos Remanescentes Quilombolas do Território da Comunidade de Sucurijuquara (AREQUIS) fundada em 09 de março de 2017 e desde lá vem lutando pelos direitos do quilombo (Ferreira, 2019, p. 28).

Em 2014, o governo brasileiro reconheceu institucionalmente esse território como área quilombola, por meio da Certidão de Autodefinição, registrada no Livro de Registro Geral nº 16, Registro nº 2.102, folha 121, da Fundação Cultural Palmares. Com a Associação dos Remanescentes Quilombolas do Território da Comunidade de Sucurijuquara (AREQUIS) formalmente constituída em 2017, seus moradores já usufruem direitos assegurados aos remanescentes das comunidades de quilombos, tais como: o acesso a cotas quilombolas para o ingresso na Graduação e Pós-Graduação na Universidade Federal do Pará (UFPA). No momento a comunidade está em processo junto ao INCRA para a demarcação da área e em seguida obter o título definitivo do território.

Apresentada a comunidade onde o nosso *locus* de estudo se encontra, vejamos então como a escola se organiza para a promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais através dos estudos dos documentos da instituição.

### **3.2.2 O *locus* do estudo**

A escola que se constitui *locus* desta pesquisa, é uma das escolas que se caracterizam como escola do Campo, das Águas e das Florestas. A história da escola se funde com a memória cultural da população quilombola do Sucurijuquara. Quando ainda não havia um prédio próprio, a escola passou a funcionar na chamada “Antiga Casa Grande”, situada no Rio Jacarequara, de propriedade da Sra. Arlinda Vale. Anos depois, a referida senhora doou uma área, localizada na Praça Nossa Senhora da Conceição, s/nº no bairro do Sucurijuquara, no Distrito de Mosqueiro, Belém-Pará, para construção de uma escola que viria a ser inaugurada em 12 de janeiro de 1964.

Em 21 de janeiro de 1966 por meio de uma circular de ato de criação passou a ser oficialmente uma escola da rede Municipal de Belém, em 8 de janeiro de 2020. Devido suas características sociais e localização geográfica, a escola mediante o Decreto Municipal nº 95.305/2020, passa a ser uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Campo (PPP, 2023).

Hoje, a escola atende crianças e adolescentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Esse ano, a escola matriculou 250 alunos/as, que se encontravam divididos em 12 turmas. Tem 40 servidores/as, entre os quais 20 são docentes. É uma escola de médio porte, com 6 salas de aula, 1 secretaria, 1 sala de coordenação, 1 sala de

professores/as, 1 biblioteca, 1 sala de informática educativa, 1 sala de AEE, 1 cozinha e 1 quadra esportiva (Secretaria da Escola, 2024).

Figura 3 – Escola *lócus* da pesquisa



Fonte: Arquivo da escola, 2024.

O público da escola reúne crianças e adolescentes da Comunidade do Sucurijuquara, dos assentamentos próximos ao quilombo e de comunidades camponesas próximas, o que se constitui em uma diversidade cultural, riqueza e compartilhamento de saberes num único espaço educativo.

### 3.3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

No sentido etimológico, a palavra projeto se origina do latim *projectus* e significa propósito de executar algo, plano detalhado de um empreendimento a ser realizado, esboço de trabalho que se pretende realizar (Michaelis, 2024). No campo educacional, entre os vários sentidos, projetar envolve elaborar documentos que alinham metas, cujos objetivos sejam transformar determinada realidade e executar ações que propicie o bom funcionamento institucional.

No tocante aos marcos legais, o artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 diz que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 1996). Na referida Lei encontramos a denominação “Proposta Pedagógica” (Art. 12 e 13) ou “Projeto Pedagógico” (Art. 14), a terminologia PPP só aparece posteriormente em diferentes normativas de âmbito nacional e local.

Desse modo, com respaldo legal, podemos afirmar que o Projeto Político Pedagógico é o documento mais importante de uma escola. Ele é fruto da interação entre os objetivos e as prioridades estabelecidas pela comunidade, visando à construção de uma nova realidade. Assim,

[...] O PPP busca um rumo, uma direção, promove um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis a efetivação de sua intencionalidade. Ele direciona o trabalho a ser realizado na escola enquanto instituição, é político ao articular as decisões tomadas em conjunto pelos atores escolares, é pedagógico porque tudo o que intenciona reflete na organização da sala de aula (Veiga, 2002, p.1).

Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos e atividades, que após ser construído é arquivado e encaminhado às autoridades educacionais. Distante dessa concepção, ele deve ser construído e vivenciado em todos os momentos no processo de tomada de decisão da comunidade escolar e nortear a organização do trabalho pedagógico da escola em sua totalidade que envolve: a organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo o contexto social imediato (Veiga, 1995, p. 14).

Ademais, compreender a organização da escola, em sua totalidade, requer o entendimento de que o Projeto Político Pedagógico está fundado em alguns princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita. Nesse sentido, elencamos os princípios: da igualdade, da qualidade, da gestão democrática, da liberdade e da valorização do magistério.

No que concerne a cada princípio norteador do Projeto Político Pedagógico, a partir das considerações de Veiga (1995), podemos compreender o papel de cada um, na construção do PPP da seguinte maneira:

- A Igualdade de condições para acesso e permanência na escola, que requer mais que a expansão quantitativa de oferta de vagas, mas a ampliação do atendimento com simultânea manutenção de qualidade. A igualdade tanto no ponto de partida, como no ponto de chegada, garantindo o direito fundamental à educação.
- A Qualidade para todos e não apenas para uma minoria econômica e social. Isso implica a compreensão da qualidade do ensino em duas dimensões: a qualidade formal que requer habilidade em manejar os meios, instrumentos e procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento e a busca pela equidade evitando a repetência, a evasão e a exclusão. E a dimensão política que requer a participação coletiva e o entendimento que somos seres históricos capazes fazer história em prol da mudança social.
- A Gestão Democrática que é um princípio que abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. A gestão democrática exige a percepção que o Projeto Político Pedagógico deve ser construído coletivamente, com os diferentes segmentos da escola pensando nas classes

populares. Implica repensar a estrutura de poder da escola, a compreensão dos problemas postos pela prática pedagógica e os meios para sobrepujar a dinâmica de exclusão e da não permanência do/a aluno/a.

- A Liberdade é um princípio constitucional que está associado à ideia de autonomia. Ambas fazem parte da natureza do ato pedagógico e nos remete a proposição de regras e orientações criadas pelos sujeitos da ação educativa, sem a pressão de imposição externa. Para pensar a liberdade na escola, é necessário refletir na relação entre os atores escolares em sua responsabilidade ao assumirem sua parte na construção do Projeto Político Pedagógico, bem como, na relação desses sujeitos com o contexto social mais amplo.
- A Valorização do Magistério é o princípio central na discussão do Projeto Político Pedagógico, ela é um instrumento essencial para a garantia da qualidade do ensino e alcance dos objetivos educacionais. Para tanto, a formação (inicial e continuada), as condições de trabalho e a remuneração são elementos indispensáveis para a valorização do magistério. Desse modo, uma escola compromissada com a construção do Projeto Político Pedagógico, não limita a formação continuada dos/das docentes aos conteúdos curriculares, mas estende à discussão da escola como um todo e em suas relações com a sociedade (Veiga, 1995, p. 16-20).

Considerando tais princípios, o Projeto Político Pedagógico se configura no plano global da instituição, ele representa um processo de planejamento participativo que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada definindo o tipo de ação educativa que se quer realizar (Vasconcelos, 2014).

Na dimensão constitutiva, o Projeto Político Pedagógico deve apresentar uma estruturação interna específica. De acordo com Vasconcelos (2014), o Projeto Político Pedagógico se constitui de três grandes partes que se complementam: o Marco Referencial composto pelo Marco Situacional, Marco Filosófico e Marco Operativo; o Diagnóstico e a Programação.

O Marco Referencial é a tomada de posição da instituição em relação a sua identidade, visão de mundo, utopias, valores, objetivos e compromissos. Nele encontramos a direção que a instituição escolheu, fundamentada em elementos teóricos da filosofia, das ciências e da fé (Vasconcelos, 2014). O Marco Referencial é composto pelo Marco Situacional, Marco Filosófico e Marco Operativo, cada um tem suas especificidades:

O Marco Situacional é um olhar do grupo sobre a realidade geral [...] É o momento da análise da realidade mais ampla na qual a instituição está inserida.

O Marco Filosófico corresponde a direção, ao horizonte maior, ao ideal geral da instituição (realidade global desejada). É a proposta de sociedade, pessoa e educação que o grupo assume [...] contém os critérios gerais de orientação da instituição [...] e a visão de homem e de sociedade.

O Marco Operativo é a proposta dos critérios de ação para os diversos aspectos relevantes da instituição, tendo em vista aquilo que queremos ou devemos ser (Vasconcelos, 2014, p. 182-184).

A segunda parte é o Diagnóstico que, nesse contexto, não significa levantar as dificuldades ou dados da realidade da instituição, e sim localizar as necessidades da instituição a partir da “[...] análise da realidade e/ou do confronto de um parâmetro aceito como válido”. A elaboração do diagnóstico requer identificar os “[...] problemas relevantes da realidade, aqueles que efetivamente precisam ser resolvidos para a melhoria da qualidade de vida da comunidade em questão”. Por fim, diagnosticar não significa “[...] só criticar, ver os defeitos, requer identificar tanto os fatores dificultadores, como os facilitadores” da realidade apreciada (Vasconcelos, 2014, p. 188-190).

A última parte é a Programação, que é o conjunto de ações concretas assumidas pela instituição, que objetivam superar as necessidades identificadas. Realizado o diagnóstico, é preciso elaborar ações “[...] que sejam significativas para a instituição, ou seja, ações possíveis que atendam suas reais necessidades”. É o momento de elaborar a proposta de ação, a partir das indagações: “[...] O que faremos concretamente para suprir tal falta? O que é necessário e possível para diminuir a distância entre o que vem sendo a instituição e o que deveria ser?” (Vasconcelos, 2014, p. 170-194).

A elaboração dessas três partes estruturais do Projeto Político Pedagógico demanda a construção coletiva. O planejamento participativo dá a oportunidade de todos se expressarem, inclusive aqueles que geralmente não se manifestam, mas que encontram nesse momento a possibilidade de expor aquilo que acreditam e querem da instituição escolar. “[...] O processo de planejamento participativo abre a possibilidade de um maior fluxo de desejos, de esperanças e de forças para a tão difícil tarefa de construção de uma nova prática” (Vasconcelos, 2014, p. 173-174). Desse modo, as três partes constituintes do Projeto Político Pedagógico se complementam para dizer qual a importância da escola especificamente no contexto de uma determinada comunidade e permitem a ressignificação da ação de todos os agentes que a constituem.

Além disso, é necessário compreender a importância do Projeto Político Pedagógico na institucionalização da Educação para as Relações Étnico-Raciais no âmbito escolar, podemos observar isso entre as ações do Plano Nacional de Implementação das Dcenerer:

- a) Reformular ou formular junto à comunidade escolar o projeto político-pedagógico adequando seu currículo ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, conforme Parecer CNE/CP nº 03/2004 e as regulamentações dos seus conselhos de educação, assim como os conteúdos propostos na Lei nº 11.645/08;
- b) Garantir no Planejamento de Curso dos professores a existência da temática das relações étnico-raciais, de acordo sua área de conhecimento e o Parecer CNE/CP nº 03/2004 (Brasil, 2013, p. 38).

O ponto inicial para institucionalização da EREER na escola é a construção ou reformulação do PPP, esse documento tem caráter legal e se equipara aos marcos normativos, porém em âmbito escolar. Ademais, o PPP é um importante documento para a garantia da implementação da educação para as relações raciais na escola, uma vez que requer a construção coletiva dele com a comunidade escola que, em conjunto, devem definir as metas, articular estratégias e ações, bem como, realizar a revisão curricular de modo que se materialize a EREER nos conteúdos dos planejamentos de ensino.

Considerando o PPP da escola pesquisada, inicialmente, é importante destacar que até 2022, a escola era norteadora por outro Projeto Político Pedagógico, que não tivemos a oportunidade de ter uma cópia porque o documento foi extraviado. Assim, nos foi disponibilizado um novo documento orientador que passou a ter vigor a partir de 2023.

De acordo com o sumário, o Projeto Político Pedagógico da escola apresenta onze seções organizadas, conforme o Quadro 6:

Quadro 6 – Partes constitutivas do Projeto Político Pedagógico da escola

<b>Sumário</b>
1. Identificação
2. Justificativa
3. Conhecendo o Território
3.1 Histórico
3.2 Comunidade
4. Diagnóstico de Indicadores Educacionais
4.1 Indicadores de fluxo
4.2 Indicadores de aprendizagem
5. Princípios Norteadores
5.1 Missão da escola
5.2 Princípios
6. Objetivos
7. Fundamentação Teórica e Base Legal
8. Plano de Ação
9. Avaliação do PPP
10. Referências
11. Apêndices
12. Anexos.

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola, 2023.

O contexto pelo qual esse novo Projeto Político Pedagógico foi construído se dá em um momento que a comunidade se empenha em implantar a Educação Quilombola. De acordo com a Justificativa, o documento foi elaborado de maneira participativa, cujos envolvidos foram: a comunidade escolar, a Associação de Moradores da Comunidade Sucurijuquara (AREQUIS) e a Secretaria Municipal de Educação por meio da Coordenadoria de Educação para as Relações Étnico-Raciais (CODERER). Para a equipe escolar, o

documento é “[...] uma expressão da ação colaborativa de todos os sujeitos envolvidos com a dinâmica da escola” (PPP, 2023, p. 5). Além disso, o documento apresenta três razões para sua construção,

A primeira versa sobre [...] a construção de um currículo aberto e flexível que possibilite a relação entre o saber escolar e o saber da experiência dos estudantes quilombolas de Sucurijuquara representa um movimento de resistência e de luta de grupos étnico-raciais que historicamente tiveram suas histórias e sua cultura invisibilizadas no currículo escolar. [...] A segunda razão [...] consiste em assegurar não apenas um currículo adequado a essa modalidade de ensino, mas acima de tudo que pense e planeje o espaço e o tempo da Escola Quilombola, uma vez que as especificidades do Território Quilombola de Sucurijuquara interferem na dinâmica da escola e vice-versa. [...] o terceiro motivo incide no reconhecimento e na preservação da memória coletiva, da história, da ancestralidade e das práticas culturais do Território Quilombola de Sucurijuquara com a finalidade de garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade (PPP, 2023, p. 6, grifos nossos).

A partir da apresentação das três razões para a construção do Projeto Político Pedagógico, o documento narra a história da Comunidade Sucurijuquara e a criação escola, conforme já contextualizado aqui nesse capítulo.

Em seguida, se ‘debruça’ em descrever em dados estatísticos os indicadores de fluxo e aprendizagem dos alunos do 5º ano e 9º ano; além de detalhar os dados de reprovação, abandono e aprovação dos/as alunos/as. Esse detalhamento não se desdobra em analisar os aspectos sociais desses índices, como exemplo, o aspecto racial, e nem reflete se os dados representam a realidade dos estudantes.

Em continuidade, o texto traz a missão, os princípios e os objetivos da escola e após isso apresenta um texto sem título sobre os marcos legais que respaldam a Educação Quilombola e suas garantias. Depois apresenta o Plano Anual de Ação Pedagógica do ano de 2023, um texto sobre avaliação da aprendizagem e finaliza elencando conteúdos de acordo com o ano de estudo, que é denominado Ementa Curricular.

Mediante o conteúdo observado, chamamos a atenção para a parte estrutural do Projeto Político Pedagógico, tomando por base os elementos constitutivos do PPP, onde nos deparamos com a totalidade textual do documento delimitada e encerrada praticamente no Marco Referencial (Vasconcelos, 2014), demandando uma melhor sistematização e organização teórica. Ressaltamos, ainda, que o referencial teórico não se apresenta de maneira aprofundada, prejudicando a possibilidade de compreensão dos anseios da escola. Além do que, não foi apresentado pela comunidade escolar o Diagnóstico da realidade, e num empenho



em construir uma Programação, é apresentado o mesmo texto do Plano Anual de Ação do ano de 2023.

Ademais, no esforço de promover a discussão sobre a educação quilombola, o Projeto Político Pedagógico apresenta recortes das leis e normativas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, porém sem refletir e nem discutir profundamente sobre a consolidação da educação quilombola; sobre a forma que ocorrerá a implementação da modalidade de ensino no contexto escolar; quais mudanças incidirão no funcionamento da escola e no currículo; e muito menos como se dará a relação entre essa concepção educacional e cultural com a concepção advinda dos alunos camponeses e assentados.

Diante disso, sendo a escola um espaço de anseios, mas também de conflitos, é importante pensarmos o PPP no sentido mais amplo, pois esse documento deve apresentar uma discussão aprofundada do modelo de escola que se almeja a partir de relações reflexivas e teorizantes que atinjam as dimensões micro e macroestruturais da ação educativa. Consolidada essas ideias e construído o documento, ele passa a ter caráter oficial, e como tal ele registra e legaliza

[...] a proposta, fazendo-a reconhecida, não só pela comunidade escolar, mas também pelos novos professores que chegam e pelas instâncias superiores do sistema, superando as dicotomias causadas pela constante mobilidade de pessoal e garantindo a continuidade do processo [...] o registro da organização didático-normativa, vista como consequência da consensualidade construída na proposta pedagógica, fará com que os serviços administrativos e burocrático da escola organizem-se para dar sustentação e apoio à ação pedagógica e não mais sejam postos, como tradicionalmente tem ocorrido, na forma de determinações alheias ao processo pedagógico: apenas uma tarefa a mais que o professor precisa executar (Santiago, 1995, p. 168).

Desse modo, pensando não apenas na função legal e burocrática, o objetivo do Projeto Político Pedagógico perpassa pela necessidade de o documento apresentar a essência da escola, quem ela é e o que pretende. Nesse sentido, concluímos que o documento apresentado não dá conta dessa função, é preciso ser reestruturado de uma forma que abarque todos os elementos estruturais que formam um PPP.

### 3.4 PLANO ANUAL DE AÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA

Todo processo que conduz a ação humana demanda três elementos básicos: a necessidade, o objetivo e o plano de ação. Logo,

A necessidade é o estado de consciência que acompanha a privação de algo que é necessário ou encarado como tal, trata-se do sujeito sentir uma falta

que precisa ser preenchida. [...] o objetivo é aquilo que o sujeito vislumbra para satisfazer aquela necessidade [...] E o plano de ação são os passos que o sujeito estabelece mentalmente como forma de atingir o objetivo (Vasconcelos, 2014, p. 70, 71).

Essa relação tríplice não é linear, esses elementos se inter cruzam e interagem dinamicamente, não sendo uma sucessão lógica, mas fazendo parte de um processo totalizador. A articulação desses elementos possibilita o desencadeamento da ação consciente e intencional do homem sobre sua realidade.

No aspecto educacional, o planejamento é o processo “[...] contínuo e dinâmico, de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento” e o plano é o “[...] produto dessa reflexão e tomada de decisão que pode ser explicado em forma de registro, de documento ou não” (Vasconcelos, 2014, p. 80). O plano denota amadurecimento e clareza do processo de planejamento e enquanto produto é provisório, podendo ser elaborado e sofrer modificações de acordo com as necessidades do contexto escolar.

A partir dessa ideia, buscamos no contexto escolar pesquisado o Plano Anual de Ação Pedagógica (PAAP) e tivemos acesso a cinco planos (2017, 2018, 2019, 2020, 2023). De modo geral, os quatro primeiros planos afirmam que o Projeto Político Pedagógico da escola é pautado pela realização de projetos interdisciplinares que são desenvolvidos pelos/as docentes e coordenação pedagógica. Afirmam ainda que a intenção desses projetos é promover uma ação mais integrada dos temas a serem trabalhados, discutidos e pesquisados, possibilitando a integralização dos conteúdos e ações, discussão e a reorganização do processo ensino aprendizagem.

Percebemos que na lógica interna do documento, os quatro primeiros planos trazem uma temática geral demandada pela Secretaria Municipal de Educação de Belém e posteriormente a escola desdobra essa temática num subtema que norteará o trabalho pedagógico do ano todo. No entanto, a partir de 2023 não é demandado uma temática geral pela Secretaria de Educação, e então, a escola define seu tema objetivando destacar a questão da territorialidade e da valorização cultural e identitária amazônica. Compreendemos, desse modo, que se começa a desenvolver uma discussão voltada para a Educação Quilombola no contexto escolar, ideia que dialoga com Projeto Político Pedagógico que também é datado com o mesmo ano.

Diante disso, podemos inferir que a partir do ano letivo de 2023, a estrutura do documento ‘sofre’ uma mudança considerável, e não temos como afirmar desde quando essa nova concepção de pensamento e estrutura do plano de ação vinha sendo construída, visto que, não tivemos acesso aos planos de ação dos anos de 2021 e 2022 para fazer um

comparativo, mas podemos deduzir a partir do que foi exposto no PPP, que isso se dá porque em 2023 a equipe da SEMEC acompanhou a escola no processo de discussão do documento, haja vista que o atual governo de Belém trabalha com concepções políticas e filosóficas diferenciadas do governo anterior.

Dos anos de 2017 a 2020, cada Plano Anual de Ação Pedagógica apresenta uma temática diferente:

- 2017: Um por todos e todos por um: pela ética e cidadania na construção de uma sociedade sustentável;
- 2018: Mosqueiro, identidade e valores na vida em sociedade;
- 2019: A construção da cultura de paz na prática educativa de Mosqueiro;
- 2020: A escola em reconstrução: incentivo a participação da comunidade.

A partir de cada temática foram elaborados objetivos gerais, em reflexão, o que observamos na elaboração dos objetivos gerais é uma repetição textual, eles apresentam pequenas diferenças de um ano para o outro, com a inserção de frases que intencionam adequar o texto a temática anual escolhida. Desse modo, a diferença do objetivo de 2017 para 2018 é mínima, e do ano de 2018 até 2020 é praticamente o mesmo; por outro lado, em 2023, o objetivo geral traz uma concepção diferenciada dos outros anos. Em relação aos objetivos específicos, os planos de ação apresentam do ano de 2017 até 2020 os mesmos objetivos específicos para os quatro anos, ‘sofrendo’ também mudança em 2023.

A análise sobre os objetivos – gerais e específicos – dos Planos de Ação (2017/2020) nos leva a ponderar acerca da importância da elaboração desses planos a partir de um exercício de reflexão coletiva e tomada de decisão do grupo. É necessário trazer essa discussão porque não tem como perceber o contexto escolar a partir de um movimento linear, onde a dinâmica escolar se apresenta sempre da mesma forma com as mesmas intenções durante quatro anos. Além disso, as temáticas propostas nos planos demandaram olhares diferenciados sobre o contexto escolar, logo, seria necessário considerar a realidade da escola, a fim de planejar o trato pedagógico que seria dispensado para cada temática. Caso esse exercício tenha sido realizado e os objetivos definidos coletivamente, no mínimo, os objetivos específicos deveriam ser diferenciados para cada ano considerando a diversidade das temáticas.

Além disso, fazemos um adendo sobre o plano do ano letivo de 2020, entendemos que até o mês de março, o Plano de Ação de 2020 com as práticas curriculares delineadas para o ano letivo podiam ser executadas. No entanto, a partir do início da pandemia todas as

instituições de ensino se adaptaram a novos formatos de ensino<sup>37</sup>, adequados às necessidades da realidade de cada comunidade escolar, de modo que, a adaptação do Plano de Ação Pedagógica desse ano e dos outros, até retornarem as aulas presenciais demandariam atualização constante, o que não acontece no plano de ação do referido ano e não observamos também menção do trabalho pedagógico realizado durante a pandemia no PPP.

Ademais, por meio da análise dos objetivos gerais (2017/2020,) entendemos que a escola se esforçou em introduzir no texto os saberes da comunidade nas práticas curriculares. O documento aborda temáticas sobre a questão do respeito, da diversidade e da cultura, inclusive no objetivo geral de 2018, a escola introduz a necessidade de realizar projetos voltados para a temática da pluralidade cultural, de acordo com os planos,

[...] a comunidade escolar pretende estabelecer uma maior interdependência entre os saberes da comunidade quilombola, o ambiente natural e social, e contribuir para uma sociedade humanizada que respeite a diversidade, a cultura e a sustentabilidade [...] (PAAP, 2017, 2018, 2019, 2020);  
 [...] a comunidade escolar pretende desenvolver projetos com os temas transversais pluralidade cultural (PAAP, 2018, 2019, 2020).

Percebemos também, que os objetivos específicos preveem a discussão sobre a questão do respeito às diferenças, atitudes solidárias e éticas e uma abordagem bem superficial sobre a igualdade de oportunidade, conforme esses planos a escola pretende,

Refletir sobre valores e respeito às diferenças, ética e cidadania;  
 Abordar a paz não como ausência de conflitos, mas como resultado da igualdade de oportunidades, da presença e do diálogo, da análise de posturas e visões de mundo, do respeito ao espaço do outro;  
 Promover atividades pedagógicas voltadas para a construção da paz, solidariedade e respeito às diferenças;  
 Trabalhar de forma interdisciplinar os conteúdos programados direcionados para a realidade da comunidade escolar na qual estamos inseridos (PAAP, 2017, 2018, 2019, 2020).

De modo geral, a análise dos quatro Planos de Ação (2017-2020) aponta para a preocupação da escola em atualizar e adequar o trabalho pedagógico às temáticas a serem trabalhadas anualmente. Todavia, por algum motivo, a redação textual carece de avaliação, reflexão e ação da instituição de um ano para o outro. Dada a repetição textual dos objetivos, não identificamos indícios que apontassem para momentos coletivos que proporcionasse aprofundamento teórico, discussões de ideias, avaliação do ano anterior, levantamento das

---

<sup>37</sup> As adequações no formato de ensino do *status* presencial para híbrido foram respaldadas pela Nota de Esclarecimento emitida pelo Conselho Nacional de Educação, datada de 18 de março de 2020, orientando os sistemas e estabelecimentos de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, a reorganizar as atividades acadêmicas ou de aprendizagem, em face da suspensão das atividades escolares presenciais. Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/5e78b3190caee.pdf>. Acesso em 15 set. 2024.

problemáticas e demandas da escola, e a partir dos resultados desse diálogo, a definição dos objetivos e metodologias para o próximo ano.

Em contrapartida, um dado relevante é a dinâmica distinta apresentada no Plano de Ação de 2023, nele já percebemos que a escola demanda um olhar diferenciado para sua comunidade e notamos uma mudança no formato da organização do trabalho pedagógico e a preocupação em sistematizar as contribuições que os saberes da Comunidade Quilombola do Sucurijuquara podem trazer para o processo educativo escolar e para o currículo. Nesse sentido, de acordo com o Plano de Ação a escola pretende,

[...] seguir os fundamentos de uma educação que permita a reciprocidade entre as pessoas e a apropriação crítica da realidade por parte dos educandos, educadores e da comunidade Sucurijuquara. Trata-se de uma possibilidade revolucionária de empoderamento e valorização da cultura do campo e quilombola, rompendo assim com a acomodação e generalização educacional, cultural que não reconhece as diversidades regionais (PAAP, 2023).

Observamos também que a temática anual e os objetivos do Plano de Ação de 2023 já se voltam para a questão da implantação da Educação Escolar Quilombola, trazendo conceitos sobre cultura, identidade e território, tais ideias estão em consonância com a reformulação do Projeto Político Pedagógico, realizada nesse mesmo ano e podem ser observadas no Quadro 7.

Quadro 7 – Tema e Objetivo Geral do Plano Anual de Ação Pedagógica – 2023

<b>Tema</b>	<b>Objetivo Geral</b>
Território, cultura e identidade: Amazonizando as práticas pedagógicas da EMEIF de Educação do Campo Professor A. N.	Desenvolver práticas pedagógicas capazes de garantir uma educação democrática, ética e inclusiva que valoriza a realidade local, articulada à dimensão global.

Fonte: Plano Anual de Ação Pedagógica, 2023.

A partir desse tema e do objetivo geral, a escola se desdobra em elaborar os seguintes objetivos específicos:

- Sistematizar as práticas pedagógicas da EMEIF do Campo Professor A. N. para valorizar a cultura, a identidade e o território, como elementos formadores do indivíduo;
- Trabalhar temas geradores na perspectiva interdisciplinar, com destaque para os saberes e fazeres quilombola da comunidade de Sucurijuquara, Ilha do Mosqueiro, PA;
- Estimular práticas que estimulem a capacidade de autonomia, liderança, criatividade, respeito mútuo e cidadãos responsáveis pela mudança na sociedade;
- Dialogar sobre a escola que temos hoje e as mudanças que desejamos para o futuro;

- Promover práticas pedagógicas adaptadas a Educação do Campo e Quilombolas, respeitando suas especificidades e amorização entre sujeitos (PAAP, 2023).

Os objetivos específicos, apresentados no Plano de Ação (2023), evidenciam que a comunidade escolar deseja redimensionar seu olhar para os grupos culturais atendidos por ela, que são as crianças quilombolas e camponesas. Nitidamente, os objetivos apontam para a importância de sistematizar novas práticas pedagógicas, valorizando a cultura quilombola, os saberes e as identidades desse grupo. Define a forma como isso deve ser realizado por meio de temas geradores na perspectiva interdisciplinar, mas que para tanto a escola ainda está se adequando as mudanças necessárias para atender o seu público.

O que o Plano de Ação de 2023 propõe é um processo dialógico sobre a realidade escolar, e esse processo demanda momentos oportunos e específicos com toda a comunidade que permitirão emergir as concepções que definirão a

[...] proposta pedagógica da escola, na consensualidade possível em um grupo humano que, respeitando as subjetividades, constrói sua identidade. Objetivos, prioridades, orientações metodológicas, relações pedagógicas, forma de administração e organização da burocracia escolar... poderão, dessa forma, articular-se em coerência interna conferindo unidade e dimensão de totalidade à instituição (Santiago, 1995, p. 167).

Outra questão importante a ser levantada e apontada pelos planos, é sobre a aplicabilidade da metodologia de trabalho pedagógico, os Planos de Ações de 2017 a 2020 afirmavam que as atividades curriculares seriam desenvolvidas a partir de projetos interdisciplinares. Já no Plano de Ação de 2023, uma nova perspectiva de trabalho pedagógico é definida, onde a metodologia seria organizada a partir de temas geradores na perspectiva interdisciplinar. Essa nova perspectiva de trabalho pedagógico, apresentada em 2023, se encontra embasada nos aspectos conceituais, educacionais e filosóficos Freireanos, amparados pelas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belém (DCEF), onde encontramos definida qual seria a metodologia de ensino das escolas da Rede Municipal de Belém:

A metodologia de ensino a ser destacada é o Tema Gerador, que toma por base as ideias defendidas pelo educador Paulo Freire na qual se busca problematizar as questões sociais. Nessa metodologia predomina o diálogo entre educador e educandos envolvidos num processo que deve propiciar a construção de um diálogo inteligente com o mundo, problematizando o conteúdo que os mediatiza. O Tema Gerador é uma proposta de trabalho pedagógico fundada em uma concepção crítica do processo educacional, baseada na pesquisa socioantropológica, na interdisciplinaridade, e tem como princípio metodológico a promoção de uma aprendizagem global, não fragmentada, que promova a integração do conhecimento e a transformação social (DCEF, 2022, p. 314-315).

Considerando a concepção metodológica, definidas nas Diretrizes Curriculares, o Plano de Ação 2023 já traz definido que a metodologia de trabalho pedagógico estaria organizada em temas geradores determinados a partir de um estudo da realidade social da escola, objetivando a promoção de uma aprendizagem global sem fragmentação, integrando conhecimento escolar à transformação social.

No entanto, o que desperta atenção é que não foram encontrados na coleta de dados na escola e nem anexados nos Planos de Ações de 2017 a 2020, os projetos interdisciplinares. No que concerne ao trabalho, pautado a partir de temas geradores proclamados no Plano de Ações de 2023, novamente percebemos que o documento não se organiza metodologicamente para isso, pois o plano apresenta um tema geral a ser trabalhado na escola e são definidos objetivos que visam à elaboração do trabalho pedagógico a partir desses temas geradores, mas, essa dinâmica se limita aos objetivos e não extrapola para o corpo do documento. Também, como veremos mais adiante, isso ocorre no formato de organização do Planejamento Anual da professora.

A partir desse pressuposto, ressaltamos que a concepção de educação e a organização pedagógica a qual a comunidade escolar se compromete durante a construção dos documentos escolares, sejam projetos interdisciplinares ou temas geradores deve ser respeitada. A metodologia a qual a escola se propõe não pode ser preterida para segundo plano, haja vista que todo o trabalho pedagógico anual é pautado na concepção metodológica definida nos documentos oficiais.

Tais questionamentos são necessários, uma vez que o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ação são os produtos da tomada de decisão coletiva, materializados em forma de documento. Assim, tais documentos são os guias de orientação que conduzirão todo o trabalho pedagógico, e serão utilizados para estabelecer relações que contextualizem as práticas pedagógicas (Santiago, 1995) e o currículo. De modo que a ausência prévia de decisão em conjunto e orientação metodológicas no início do ano, podem ocasionar a não aplicabilidade do plano, uma vez que a partir do início das aulas, as demandas escolares se intensificam e as práticas pedagógicas podem ser executadas a partir da concepção de cada um, fugindo da concepção definida coletivamente.

E por fim, em caso de desconhecimento da teoria metodológica, cabe à equipe diretiva da escola promover momentos de estudo e formação para que a comunidade escolar compreenda como se dará o processo educativo tanto fora como no contexto de sala de aula.

Em conclusão, após a apresentação dos objetivos, a estrutura de todos os Planos de Ações é a mesma com: metodologia, avaliação e cronograma. A metodologia se resume a um apanhado de eventos pedagógicos e festivos, e datas comemorativas que serão comemoradas em conjunto pela escola, seguida de uma relação de atividades adequadas a esses eventos – em alguns casos. Em continuidade, a escola define o processo avaliativo dessas ações e por fim apresenta um cronograma de quando irão acontecer.

### 3.5 PONDERAÇÕES SOBRE A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Com a intenção de refletirmos sobre os documentos escolares considerando a categoria *Ensino da história e cultura afro-brasileira e africana* e seu desdobramento nas categorias *Diversidade Cultural* e do *Reconhecimento, enfrentamento e superação do racismo*. A reflexão a partir dessas categorias nos permitiu compreender também em que profundidade a escola tem implementado a Lei nº 10.639/2003 no seu currículo.

Primeiramente, nos cabe ressaltar a omissão dos dados quantitativos sobre o perfil das (dos) estudantes pelos marcadores de cor/raça, etnia, gênero e outros no Projeto Político Pedagógico. Além de não conter no documento, a escola não tem os dados em sua secretaria, afirmamos isso, porque buscamos os dados do quantitativo de alunos quilombolas, camponeses e assentados, bem como, os dados sobre o perfil de cor e não obtivemos resposta. É propício trazer essa discussão, haja vista, que o Censo Escolar da Educação Básica/2021 aponta que 83,8% dos/das alunos/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Estado do Pará são pretos e pardos e 72,1% estão matriculados em escolas públicas municipais.

Para uma comunidade escolar que se empenha em implantar a Educação Quilombola, essa omissão de dados é preocupante. Dados como esse são de atenção prioritária, principalmente considerando o perfil da escola, o conhecimento sobre a “[...]dimensão étnico-racial é um dos aspectos fundamentais para observar como as instituições de ensino lidam com a ERER, bem como as desigualdades que emergem no cotidiano escolar a partir dos diferentes pertencimentos étnico-raciais” (Coelho; Regis; Silva, 2022, p. 13). A ausência de registro colabora para invisibilizar as diferentes identidades, presentes nesse espaço, e impossibilita a construção de um diagnóstico e a elaboração de metas e estratégias reais no projeto político pedagógico, uma vez que não se tem conhecimento aprofundado de quem são os sujeitos escolares.



### 3.5.1 Categoria Ensino da história e cultura afro-brasileira e africana

A partir da categoria o *Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, encontramos oito referências textuais que apontam para essa perspectiva, três se encontram nas seções Apresentação, Justificativa e Princípios:

Apresentação: [...] Escola [...] está orientado pelas concepções do que regulamenta o artigo 26-A da LDB, com redação dada pela Lei nº 10.639/2003, modificada pela Lei nº 11.645/2008, que tratam do ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Justificativa: Educação Escolar Quilombola é uma modalidade da educação básica que encontra seu fundamento legal no [...] Resolução CNE/CP nº 01/2004, que instituem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos das escolas públicas e privadas da Educação Básica.

Princípios: Respeitar e reconhecer a história e a cultura afro-brasileira através de seus valores e conhecimentos ancestrais, como elemento estruturante e importante do processo civilizatório nacional (PPP, 2023, p. 2, 17, 29).

As demais menções se localizam no Objetivo Geral e nos Específicos:

Objetivo Geral: [...] promover uma educação que considere em suas práticas pedagógicas a memória, os conhecimentos ancestrais, os saberes, as condições sociais e econômicas do território quilombola de Sucuriçuquara [...].

Objetivos Específicos:

Ensino da história, sustentabilidade, e saberes locais para todas as comunidades que a escola atende;

Promover ações pedagógicas que fortaleça a identidade quilombola através da valorização histórica da comunidade;

Garantir vivências e práticas pedagógicas que contemplem os costumes ancestrais passados de geração em geração;

Fortalecer o ensino e aprendizagem com uso da legislação que rege a educação do campo e quilombola, para que os alunos da comunidade quilombola e campesina se apropriem do conhecimento (PPP, 2023, p. 18).

As primeiras referências textuais – Apresentação e Justificativa – se utilizam da Lei nº 10.639/2003 para dar respaldo legal ao documento, e dar importância ao ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no contexto escolar. Percebemos também que a comunidade escolar introduz como um de seus princípios educativos o respeito e o reconhecimento da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Vimos então que os sujeitos escolares registram no Projeto Político Pedagógico a necessidade em garantir práticas pedagógicas que fortaleçam a identidade dos/as estudantes, a cultura ancestral o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a promoção da ERER.

Contudo, sob outro enfoque, não identificamos do PPP a sistematização do trabalho pedagógico, voltado para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, nem a indicação de ações concretas que possam subsidiar ações educativas que insiram

estruturalmente essas temáticas e não suscitam a problematização das desigualdades étnico-raciais existentes no contexto social na qual a escola se encontra inserida (Coelho; Regis; Silva, 2022, p. 15).

Além disso, no quarto objetivo específico, a escola nos deixa transparecer que ainda estão em processo de fortalecimento do ensino sobre a temática, inclusive se utilizando da força da lei para garantir a aprendizagem no currículo escolar dos saberes do campo, quilombola e da história e cultura afro-brasileira e africana.

Vale enfatizar que temos plena consciência que a inclusão da temática nos currículos ainda é um desafio por conta da falta de conhecimento real da história dos negros no Brasil, ainda convivemos com imagens estereotipadas sobre a história, a cultura e em especial a religião de matriz africana. Diante disso, como afirmam Santos e Coelho (2015), essa discussão ainda merece muito aprofundamento e aguarda efetivação concreta nos currículos das escolas, porque na realidade social e cultural brasileira a presença da África é alimentada pelo tráfico de escravizados. Essa visão negativa resulta em representações estereotipadas sobre a população negra e continuam vivas e marcam as subjetividades das crianças, adolescentes e jovens.

Ressaltamos ainda que a cultura escolar está muito bem estabelecida e mantida pelas conexões entre a Zona de Invisibilidade e a Zona de Visibilidade (Nóvoa, 1992). Essas conexões permitem perpetuar e manter um *habitus* (Bourdieu, 2015) escolar que estabelece um *status* para os conhecimentos, gerando modos de agir que são compartilhados e reproduzidos, formando uma cultura institucionalmente mais ampla.

No que tange a questão das relações raciais o *habitus*, apresentado pelas instituições de ensino, sempre foi uma conduta de silenciamento diante de questões, voltadas para o estudo da população negra, e isso se mantém por meio da manutenção do currículo eurocêntrico oficial que reproduz e legitima certos conhecimentos em detrimento de outros, daí a dificuldade em introduzir temáticas voltadas para saberes “outros” e a resistência dos atores que formam o cotidiano escolar, incluindo os/as professores/as.

Além do mais, não podemos deixar de mencionar que essa resistência advinda das instituições escolares e dos seus atores está relacionada também a presença do imaginário social sobre o negro forjado pelo mito da democracia racial. Essa crença do imaginário da sociedade brasileira faz com que o trato pedagógico e político sobre a questão racial seja visto com desconfiança pelos brasileiros e por muitos educadores/as. No entanto, considerando que vivemos numa sociedade multirracial e pluricultural, não “[...] podemos mais continuar

pensando a cidadania e a democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais” (Gomes, 2023, p. 70).

Por isso, a implementação da Lei nº 10.639/2003 – alterada pela Lei nº 11.645/2008 – deve ser vista como ação prioritária no contexto escolar, visto que, introduzir o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana como parte do conhecimento escolar, representa reconhecer que a população negra contribuiu para a construção da história do Brasil e como personagem fundamental, sua história e cultura deve ser estudada e valorizada. Em contrapartida, os sujeitos que fazem parte da escola, em especial os/as docentes precisam questionar as estruturas escolares que enquadram o currículo escolar em modelos eurocêntricos, por praticar o exercício de análise crítica em torno do conteúdo que é ensinado e por promover práticas curriculares interculturais e de respeito à diversidade.

### 3.5.2 Categoria Diversidade Cultural

Encontramos oito referências a categoria da *Diversidade Cultural*. Essa categoria traz uma discussão necessária porque os sujeitos que compõem esse espaço escolar apresentam uma diversidade cultural riquíssima. O corpo discente é formado por moradores da comunidade quilombola Sucurijuquara, por alunos camponeses que moram no entorno do quilombo e aqueles advindos de assentamentos<sup>38</sup>, logo, os documentos escolares devem prever a tratativa dessa comunidade diversa e pensar como ocorrerá a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais em consonância com a Educação Quilombola, considerando o desenvolvimento de práticas interculturais já existentes nesse espaço.

As referências encontradas sobre a Diversidade Cultural estão localizadas na Justificativa, nos Princípios, no Objetivo Geral e nos Específicos:

Justificativa: A construção de um currículo aberto e flexível que possibilite a relação entre o saber escolar e o saber da experiência dos estudantes quilombolas de Sucurijuquara [...] reconhecimento e na preservação da memória coletiva, da história, da ancestralidade e das práticas culturais do Território Quilombola de Sucurijuquara [...].

Princípios: Valorizar e respeitar os conhecimentos culturais das diversas identidades, trazidos das comunidades camponesas que compõem o núcleo discente da escola; Promover a emancipação humana, a produção do conhecimento, o desenvolvimento da cultura e a troca de saberes, através da permanência do aluno na escola.

Objetivo Geral: [...] garantir um currículo que reconheça e valorize as identidades culturais desses sujeitos e suas experiências de vida;

Objetivos Específicos: Ensino da história, sustentabilidade, e saberes locais para todas as comunidades que a escola atende; Apresentar formas de ensino

---

<sup>38</sup> Como observado no mapa apresentado nesse capítulo, a escola objeto desta pesquisa está localizada nas proximidades de quatro assentamentos, denominados: Dorothe I e II, Mártires de Abril e Paulo Fonteles.

e aprendizagem para o reconhecimento e fortalecimento das identidades das comunidades rurais vizinhas (assentamentos); Desenvolver atividades e vivências pedagógicas de valorização de costumes para fortalecer as identidades das comunidades (quilombola e camponesas), *linkando* a ancestralidade com o futuro (PPP, 2023, p. 06, 17-19).

Embora as referências encontradas no PPP, relacionadas à diversidade cultural, não utilizem a nomenclatura “intercultural”, percebemos que a escola intenciona viabilizar o diálogo entre as diversas manifestações culturais existentes em seu contexto.

Observamos também que no PPP, a escola se propõe a ofertar aos alunos/as um currículo aberto e flexível como é apresentado na justificativa e validado nos princípios, no entanto, a concepção teórica desse modelo de currículo não é apresentado no documento, nem como a escola contemplará os diversos saberes dos sujeitos escolares, e de que forma a Educação Quilombola dará conta disso.

Nesse sentido, considerando a especificidade da comunidade onde a escola se insere compreendemos a importância de ela trazer, como princípio, os saberes ancestrais do seu povo, pois toda a história da escola se imbrica na história da comunidade Sucurijuquara. Por outro lado, é importante, visitar o PPP para um novo debate e materializar isso no documento, manifestando como a implementação da Educação Quilombola não invalida os demais saberes, e sim vai agregá-los.

Nesse cenário, um debate coletivo sobre um currículo culturalmente orientado, pautado na interculturalidade, permitiria compreender como construir um currículo intercultural nesse contexto escolar, respeitando as diversas culturas existentes. Compreendemos que promover esse debate é complexo e desafiador porque o diálogo intercultural envolve enfrentar a temática das relações de poder que perpassam as relações interculturais e se aprofundar nas interações dos diferentes grupos culturais, em suas mentalidades, imaginários, crenças, enfim nas suas especificidades. Nesse contexto, é imprescindível pensar uma “[...]educação para o reconhecimento do ‘outro’ para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (Candau, 2013, p.23).

Adicionalmente, ao analisar os Planos Anuais de Ações Pedagógicas, encontramos referências sobre a diversidade cultural na Justificativa e nos Objetivos dos cinco planos (2017-2020), na Justificativa encontramos:

[...] Sendo o ambiente escolar uma ferramenta que permite a interação e a moderação de ideias, possibilitando criar e compartilhar experiências voltadas para uma educação humanizada e de respeito a diversidade (PAAP, 2017-2020).

[...] garantir a aplicabilidade das ações pedagógicas que envolvem a execução dos projetos na escola [...], com oficinas de letramento [...] diversidade e inclusão[...] (PAAP, 2017);

E nos Objetivo Geral e Objetivos Específicos:

Objetivo Geral: [...] tornando o processo educativo mais relevante e realista estabelecendo uma maior interdependência entre os saberes [...] numa sociedade mais humanizada e de respeito à diversidade, a cultura e a sustentabilidade (PAAP, 2017); Garantir a aplicabilidade das ações pedagógicas [...] a partir do desenvolvimento de projetos voltados a temas transversais como pluralidade cultural [...] numa sociedade mais humanizada e de respeito à diversidade, a cultura e a construção de valores para viver bem em sociedade (PAAP, 2018-2020).

Objetivos Específicos: Promover atividades pedagógicas voltadas para a construção da paz, solidariedade e respeito às diferenças (PAAP, 2017-2019);

Refletir sobre valores e respeito às diferenças, ética e cidadania (PAAP, 2017, 2018).

Além disso, o Plano Anual de Ação Pedagógica de 2023 mantém nas referências textuais a diversidade cultural, porém aprofunda a temática ao contextualizar a Educação Quilombola, trazendo as concepções de território, cultura e identidade como elementos formadores do indivíduo, conforme podemos observar:

Introdução: Educar para humanizar significa formar seres humanos, valorizando processos e mudanças dos sujeitos, suas potencialidades, a diversidade cultural, as práxis transformadoras dos sujeitos, de sua história [...];

Justificativa: [...] é oportuno lembrar também que o território, a cultura [...] integra o currículo da escola [...] A proposta aqui apresentada se justifica pela necessidade de incluir a cultura, o território, a identidade, como elementos balizadores do curriculum da escola [...] Como mecanismo de construção deste curriculum emancipador, fundamentado em uma pedagogia libertadora, capaz de incluir o contexto territorial, cultural e valorizar as identidades.

Objetivos Específicos: Sistematizar as práticas pedagógicas [...] para valorizar a cultura, a identidade e o território, como elementos formadores dos indivíduos (PAAP, 2023).

De modo geral, o Projeto Político Pedagógico e os cinco Planos Anuais de Ação Pedagógicas evidenciam a importância que a escola dá no que tange ao reconhecimento da diversidade cultural. Essa proposição é positiva e demonstra que a comunidade escolar tem buscado trazer a temática para o debate; por outro lado, a falta de profundidade na discussão e o não registro dela, nos permite questionar até que ponto elaborar os objetivos representam realmente os pensamentos e esforços do grupo.

A simples existência e menção da diversidade cultural não garante uma visão positiva sobre ela. A sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação. Posto isso, precisamos entender

a diversidade em uma perspectiva relacional, isso significa que “[...] as características, os atributos ou as formas “inventadas” pela cultura para distinguir tanto o sujeito quanto o grupo a que ele pertence dependem do lugar por eles ocupado na sociedade e da relação que mantém entre si e com os outros” (Gomes, 2007, p. 22, grifos no original).

Na ótica educacional, a inserção da diversidade nos currículos implica se posicionar contra esses processos de colonização e dominação e perceber que no decorrer desse processo, “[...] algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo tratadas de forma desigual e discriminatória”. E conseqüentemente, esses processos trouxeram impactos na vida dos sujeitos e no cotidiano da escola, em especial, nos conhecimentos que deveriam estar nos currículos, mas ainda estão ausentes, “[...] conhecimentos que versam sobre a produção histórica das diferenças e das desigualdades para superar tratos escolares românticos sobre a diversidade” (Gomes, 2007, p. 25).

Diante do exposto, podemos dizer que trazer para o PPP e para o PAAP, o debate sobre a diversidade cultural exige compreender que cada realidade cultural tem sua lógica de existência que dá sentido as suas ações, costumes, concepções e transformações que vão ocorrendo no passar dos anos. No contexto escolar, esse debate incide em mudanças de pensamento e requer práticas curriculares planejadas e organizadas e articuladas com os diversos saberes introduzidos no contexto pelos diferentes sujeitos. Nesse sentido, Gomes (2007) afirma que a comunidade escolar precisa passar por um processo de reeducação do olhar, em que a diversidade seja vista como dimensão constitutiva do currículo, do planejamento das ações e das relações estabelecidas na escola.

### **3.5.3 Categoria Reconhecimento, enfrentamento e superação do racismo**

No que concerne à categoria Reconhecimento, enfrentamento e superação do racismo, não encontramos nenhuma referência dos Planos de Ação. No Projeto Político Pedagógico (2023), encontramos uma referência textual na seção Avaliação, dizendo: “[...] uma família desse grupo tradicional a escola é, muitas vezes, o único acesso ao ensino, oportunizando educação que historicamente foi negada, dadas as condições históricas do escravismo e da ausência de políticas as populações destes grupos tradicionais” (PPP, 2023, p.29).

A referência encontrada no texto, além de destacar o efeito do escravismo para as comunidades tradicionais negras, apresenta a escola como a única possibilidade de acesso à educação da comunidade, sendo um instrumento de oportunidade para aqueles que desde o período de escravidão tiveram seus direitos usurpados.

Entretanto, de modo geral o Projeto Político Pedagógico não apresenta discussão sobre a promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais e invisibiliza a discussão sobre a temática da discriminação e do racismo. Não observamos também nenhuma ação pedagógica, voltada para a temática nos planos de ações pedagógicas.

Diante disso, destacamos que uma escola, cujo objetivo é implementar a Educação Quilombola, que se define comprometida com a diversidade cultural, onde a maioria dos/as alunos/as e servidores são pretos e pardos, não pode deixar de discutir a temática racial naquele que se configura o seu principal documento escolar.

Não queremos designar para a instituição escolar toda a responsabilidade sobre a discussão da questão racial, entendemos que a luta contra o racismo é complexa e que envolve várias frentes de batalha. Todavia, o espaço escolar é onde acontecem situações que reforçam uma hierarquia entre os grupos raciais, onde, por meio da expressão verbal, o racismo é disseminado, mediante

[...] falas explícitas ou implícitas que depreciam a participação de alunos/as negros/as. São discursos que tendem, em muitas situações, a desprezar sua inteligência e beleza, menosprezar seu desenvolvimento, sua estética ou criticar tendenciosamente seu comportamento. Falas negativas e preconceituosas a respeito da cultura, da família e do grupo social racial negro podem comprometer o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes negros, contribuindo com um terreno fértil para instalação de um sentimento de inferioridade e fragilização (Cavalleiro, 2001, p. 152-153).

Diante disso, a escola tem o dever de assumir uma postura crítica diante do racismo, pois, concebemos que ela, em seu histórico de existência, tem se configurado num espaço de reprodução de condutas discriminatórias e racistas. Não obstante, a implementação da Lei nº 10.639/2003 vislumbra o ambiente escolar como espaço de formação cidadã, de superação e construção de representações positivas dos afro-brasileiros, bem como, um espaço de fomento de ações pedagógicas que propicie o respeito à diversidade e a superação do racismo.

Nesse sentido, educar para a cidadania, demanda da escola a construção de práticas concretas e inclusivas que não discriminam nem excluam nenhum grupo social, étnico ou religioso, principalmente aqueles que já trazem consigo um histórico de exclusão e discriminação. E nessa perspectiva, o trabalho docente vai além do ensino de disciplinas constantes no currículo, envolve a proposição de práticas curriculares que tragam para discussão as questões éticas, políticas, econômicas e sociais que circundam o ser negro no Brasil.

### 3.6 O LUGAR DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONHECIMENTO ESCOLAR E NAS PRÁTICAS CURRICULARES

Trabalhamos aqui com a concepção de que o conhecimento escolar é um dos elementos centrais do currículo, ele é compreendido como uma “[...] construção específica da esfera educativa”. É um conhecimento com características próprias, diferentes de outras formas de conhecimento. E não se trata de uma “[...] simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola, mas sim de um tipo de conhecimento próprio, organizado pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo”. É produzido nos “âmbitos de referência” e passam pelos processos de descontextualização e recontextualização, ou seja, o “[...] conhecimento de referência é retirado de seu contexto de lutas e contradições e é reescrito ou recontextualizado de acordo com interesses específicos [...] e acaba por dar a impressão de pronto, acabado, impermeável a críticas e discussões” (Moreira; Candau, 2007, p. 22-23).

No contexto histórico, é indispensável pontuar que a escola se estabeleceu na modernidade como local de regulação mental e corporal, um espaço que produz e reproduz uma visão específica de mundo, a do dominador, em que situa o continente europeu como o centro do mundo, e onde a história contada é segundo a versão do homem branco e desbravador (Candau, 2013). Essa visão tem influenciado diretamente a produção do conhecimento e, mesmo hoje, apesar das mudanças sociais o conhecimento, pautado na identidade europeia dominante, ainda, resiste como verdade universal, e se impõe em detrimento dos conhecimentos produzidos no âmbito de grupos, cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas.

No entanto, nas últimas décadas, a escola pública tem recebido sujeitos sociais (negros, indígenas, mulheres etc.) que até então não eram considerados como sujeitos nos processos de recontextualização do conhecimento escolar. E esses grupos, cada vez mais, pressionam a sociedade e a escola pelo reconhecimento, valorização e inclusão dos seus saberes no currículo; o que tem obrigado às instituições escolares a articular e integrar em suas práticas e conhecimentos escolares, os conhecimentos oriundos das diversas culturas que antes era desconsiderado.

Nessa perspectiva, a Lei nº 10.639/2003 – alterada pela Lei nº 11.645/2008 – determina que o currículo escolar tem como obrigação a introdução dos saberes construídos pela comunidade negra e pelo Movimento Negro. Gomes (2017), ao refletir sobre a



concepção de conhecimento – emancipação<sup>39</sup>, define de uma forma didática três saberes essenciais produzidos pela coletividade negra que não podem faltar no currículo: saberes identitários, saberes políticos e saberes estéticos-corpóreos.

Os saberes identitários envolvem o debate sobre a raça no Brasil. Nos últimos anos, o debate sobre quem é negro e quem é branco tem extrapolado os espaços de militância e da discussão política e invadido as redes sociais, a televisão e as páginas de pessoas públicas e jovens que escrevem sobre sua experiência em ser negro no Brasil. “Discussões sobre colorismo, racismo e ações afirmativas são realizadas na vida on-line e off-line crítica, política e posicionada pelos sujeitos negros” (Gomes, 2017, p. 69). Hoje, para compreender a realidade de gênero, juvenil, racial, de trabalho, regional e de pobreza no Brasil, depende da inserção do recorte raça/cor. Diante disso, tais discussões também precisam ser inseridas no currículo escolar, os/as estudantes devem compreender que ser negro e negra no nosso país, exige posicionamento político e identitário, e para tanto, estudar sobre a temática é essencial.

Os saberes políticos envolvem o reconhecimento que negros e negras são sujeitos políticos e detentores de conhecimento e tem competência e *expertise* para falar sobre a questão racial no Brasil e sobre temas variados. Isso demanda que o currículo escolar disponibilize a esses/as estudantes os saberes políticos construídos e sistematizados pelo Movimento Negro, permitindo que, no contexto escolar, ocorra o diálogo entre os diversos saberes.

Tais saberes permitem que os/as estudantes tenham consciência e conhecimento sobre seus direitos políticos e educacionais amparados pelas políticas públicas, o que engloba o acesso às legislações como a Lei nº 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial) e a Lei nº 12.711/2012 (Cotas Sociorraciais nas Instituições Federais de Ensino Superior). Tais conhecimentos garantem a promoção de uma educação que supere o racismo e as desigualdades geradas por ele, além de promover a intensificação da construção da identidade e o empoderamento das crianças e jovens negros/as (Gomes, 2017).

E finalmente, os saberes estético-corpóreos envolvem as questões da corporeidade e estética negra. Atualmente, percebemos a presença cada vez mais constante do corpo negro em lugares antes não vistos, o “[...] consumo, mercado, mídia, presença do corpo negro em

---

<sup>39</sup> Pautada nas ideias de Boaventura de Sousa Santos, Gomes (2017, p. 59) explica que o conhecimento-emancipação não está fora da modernidade, mas, foi marginalizado pela ciência moderna. E que por meio dele é possível ampliar e questionar a primazia do conhecimento científico, colocando-o no cerne da relação de poder e o localizando na relação “norte imperial” e “sul colonizado”. A autora ressalta que o conhecimento-emancipação não tem a pretensão de totalidade, ele é cheio de nuances, riscos, conceitos provisórios que podem ser mudados de acordo com a dinâmica social e a politização da sociedade. É nele que ocorre a possibilidades e a proposta de diálogo entre os saberes e sujeitos que os produzem, pois ele está diretamente vinculado às práticas sociais, culturais e políticas.

espaços acadêmicos, formação de pesquisadores, a presença de negros no governo federal, nos ministérios e secretarias especializadas acabam por trazer uma nova leitura e uma nova visão do corpo negro” (Gomes, 2017, p. 75). Além disso, a autora acrescenta que o advento das ações afirmativas permitiu que a configuração de outro perfil de juventude negra, aquela que se afirma por meio da estética e da ocupação acadêmica e social. Trazer para o currículo escolar esses saberes permitem sobrepujar a folclorização, exotismo e negação do corpo negro, que terminam por relegar o corpo negro e os seus saberes ao lugar de negatividade e da negação. A valorização dos saberes estético-corpóreos rivaliza com esse lugar de não existência e afirma a presença da ancestralidade negra e africana, inscrita nos corpos negros, como motivo de orgulho e recolocam a negra e o negro no lugar de estética e beleza

Em face do exposto, podemos afirmar que a promoção da Educação para as Relações Raciais na escola, é ação prioritária e imprescindível para a garantia dos saberes e reconhecimento da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Como respaldo legal, a Lei nº 10.639/2003 se apresenta como uma política de ação afirmativa educacional que possibilita, tardiamente, que os negros saiam de uma posição secundarizada na história nacional e que seu legado seja introduzindo como parte fundamental no currículo escolar de crianças, jovens e adultos (Gomes, 2017).

A fim de refletir sobre as práticas curriculares de promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais e o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na escola, nos apropriamos de três documentos, um anexo do Projeto Político Pedagógico (2023) e dois Planejamentos Anuais da professora regente (2019 e 2023) relativos às turmas de 5º ano. Esses documentos nos permitiram ter contato com os conteúdos trabalhados pela turma, que possivelmente influenciarão nas demandas curriculares e nas práticas pedagógicas da professora.

Antes é necessário explicitar que na Rede Municipal de Ensino de Belém, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor regente ministra as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, as demais disciplinas, Artes, Educação Física e Ensino Religioso ficam sob a responsabilidade de outros professores licenciados. Dito isso, a análise curricular se dará em torno de todos os componentes curriculares estudados pela turma.

Em busca de encontrar conhecimentos escolares relativos ao ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na escola pesquisada, identificamos no Projeto Político Pedagógico, um anexo denominado *Ementa Curricular* que elencava diversos conteúdos para

o 5º ano do Ensino Fundamental. Podemos observar os conteúdos encontrados relativos à temática de nosso interesse no Quadro 8:

Quadro 8 – Conteúdos identificados no Projeto Político Pedagógico

<b>Disciplina</b>	<b>Conteúdo</b>
<b>Arte</b>	Diversidade Cultural: Valorização e Conservação.
	Diversidade Cultural: Valorização das diversas manifestações artísticas.
<b>História e Geografia</b>	Diversidades e direitos.
	Etnia: quem são os brasileiros?
	História e cultura afro-brasileira. O que é a África? (localização, origem, o trabalho escravo, a nova visão sobre a África).
	Movimentos migratórios no Brasil e no Norte; conceitos básicos.

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2023.

Destacamos a existência de conteúdos que acionam o processo de aprendizagem sobre as questões da diversidade cultural e a história do Brasil e da África nas turmas do 5º ano. Contudo, identificamos que esses conteúdos estão circunscritos as disciplinas de História, Geografia e Artes. Em Artes, os temas se organizam em torno da diversidade cultural a partir das manifestações artísticas.

Ressaltamos que essa organização vai na contramão do que a LDB nº 9.394/1996 no artigo 26, parágrafo 2º determina, pois, a legislação versa que “[...] 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 brasileira”. A legislação não restringe as áreas de conhecimentos que devem promover o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira, mas determina que os conteúdos escolares que oferecem a tratativa da temática sobre as relações raciais perpassem por todo o currículo, o que não é observado no PPP da escola. Tal circunstância sinaliza para o fato da possibilidade da não transversalidade desses conhecimentos e conseqüentemente a escassez de discussões sobre o tema durante o ano, comparando a quantidade de dias letivos e as poucas temáticas existentes.

Sabemos também que os conhecimentos escolares, aqueles advindos dos âmbitos de referências do currículo, sempre tiveram destaque nas práticas escolares, em detrimento dos conhecimentos voltados para as questões culturais e raciais. Esse processo de seleção e/ou inclusão de determinados conhecimentos em planos de estudos se tornam fontes de poder e exclusão, não só profissional, mas também social.

Nesse sentido, embora tenhamos encontrado no PPP conteúdos que abordam a história da África, a diversidade cultural e a concepção de etnia, é importante refletir em qual perspectiva a professora irá trabalhar a temática – como no texto não há objetivos de aprendizagem não temos como prever – uma vez que a legislação prevê a abordagem da África numa perspectiva histórica, geográfica, cultural e política. Além do mais, a seleção dos conteúdos a serem ensinados está a serviço de interesses que vão além dos escolares, então para os interesses de quem o documento está servindo, haja vista, que tirando História e Geografia, não há racialização e nem transversalidade nos conteúdos.

### 3.6.1 Planejamento Anual dos Componentes Curriculares

O processo educacional não pode ser desenvolvido sem nenhuma meta ou caminho. Partimos da ideia de que o planejamento deve se dar de forma dialógica e participativa, baseado em valores culturais e políticos devidamente contextualizados (Veiga, 2019). Nessa concepção, o Planejamento tem um caráter político pedagógico, ele é um processo de tomada de decisões que deve ser elaborado, desenvolvido e avaliado numa abordagem democrática e participativa. Para Veiga (2019),

[...] Planejar significa compreender as relações profissionais e interpessoais para enfrentar os problemas postos pela prática pedagógica. O resultado desse processo que articula passado, presente e futuro é o de provocar transformações na gestão institucional, definir pressupostos teórico-metodológicos, para embasar o pensar e o fazer ligados à organização do trabalho da instituição (Veiga, 2019, p. 19-20).

Diante do exposto, compreendemos que ao planejar, o/a docente toma uma série de decisões nos mais diversos campos, entretanto, essa tomada de decisão é flexível, uma vez que o contexto escolar durante o ano letivo ‘sofre’ influências externas e internas ao processo educativo. Nesse sentido, destacamos que o Planejamento tem algumas características:

1. Sondagem da realidade para levantar os problemas;
2. Determinações dos objetivos e dos recursos;
3. Determinação de metas específicas a atingir e os prazos a serem definidos;
4. Definição de ações interdependentes (Veiga, 2019, p. 19).

Considerando a concepção de planejamento dialógico e participativo, baseado nos valores culturais e políticos, refletimos sobre os Planejamentos Anuais da professora. Tivemos acesso aos Planejamentos Anuais de 2019 e 2023 e inicialmente percebemos diferenças na organização estrutural de ambos. Além disso, a organização das temáticas e a abordagem dos conteúdos se modificam do ano 2019 para o ano 2023.

Buscamos identificar nos dois documentos os conteúdos que possibilitassem a abordagem das temáticas sobre a história da África, a diversidade cultural e a promoção da Educação para as Relações Raciais. Diante disso, apresentamos, no Quadro 9, os conteúdos encontrados no Planejamento Anual/2019 que apresentam a possibilidade de desaguar para a discussão dessas temáticas.

Quadro 9 – Conteúdos identificados no Planejamento Anual/2019

Ano	Componente Curricular	Conteúdo	
2019	Língua Portuguesa	Não contém	
	Matemática	Não contém	
	História	Descobrimto do Brasil	
		Escravos	
		Folclore	
		Independência do Brasil	
	Proclamação da República		
Geografia	O povo brasileiro		
Ciências	Não contém		

Fonte: Planejamento Anual da professora / 5º ano – 2019.

Vimos que o Planejamento/2019 é composto pelos seguintes elementos: componente curricular, conteúdo e objetivos. Notamos também que ocorre a centralização das temáticas, voltadas para o estudo étnico-racial nas disciplinas de História e Geografia. Esses conteúdos vêm acompanhados por objetivos que podem ser vistos no Quadro 10:

Quadro 10 – Conteúdos e Objetivos de História e Geografia

Componente Curricular	Conteúdo	Objetivos
História	Descobrimto do Brasil	Reconhecer os principais fatos relacionados ao descobrimto; Reconhecer que os índios foram os primeiros habitantes e que deles herdamos alguns costumes;
	Escravos	Reconhecer que já houve trabalho escravo no Brasil;
	Folclore	Reconhecer a formação do nosso folclore;
	Independência do Brasil	Reconhecer a independência do Brasil como separação definitiva de Portugal;
	Proclamação da República	Explicar as causas da Proclamação da República, indicando data; Estabelecer diferenças formas de governo: Monarquia e República;

		Reconhecer os símbolos nacionais e sua importância cívica;
<b>Geografia</b>	O povo brasileiro	Identificar e nomear os Estados e Territórios que compõem nosso país; Reconhecer a influência das três raças na formação do povo brasileiro;

Fonte: Planejamento Anual/5º ano – 2019.

A partir da coagitação dos conteúdos, encontrados no Planejamento/2019 e de seus objetivos, inferimos que na disciplina de História, o/a estudante deverá conhecer a história do Brasil, mas a análise crítica sobre esses fatos históricos dependerá da abordagem didática da professor/a.

Além disso, os objetivos, constantes no Quadro10, apontam para o reconhecimento dos fatos históricos, sem problematizar se esses fatos estão sendo contados a partir da visão do colonizador ou do colonizado. Um exemplo disso é o único conteúdo que trata diretamente sobre os povos africanos, denominado “Escravos” que objetiva “Reconhecer que já houve trabalho escravo no Brasil”, isso nos leva a indagar sobre:

- O que a/o estudante vai fazer com essa informação que houve escravidão no Brasil?
- De que forma essa história vai ser contada?
- A abordagem sobre a escravidão explica sobre os saberes que os negros dominavam para desenvolver esse trabalho em que eram escravizados?
- A professora debate a escravidão a partir dos condicionantes das desigualdades sociais, raciais e educacionais?

Ou a história é contada a partir da lógica da escravidão, sobre o Brasil do século XIX, onde a África e os negros brasileiros e africanos são representados numa visão “[...] cristalizada, estereotipada e muitas vezes animalizada” (Gomes, 2023, p. 75)?

Além disso, em Geografia, sob a temática “O povo brasileiro”, a intenção é o conhecimento sobre a divisão territorial do país e o reconhecimento da formação do Brasil a partir do mito das três raças ou miscigenação. Mito este construído para maquiagem a desigualdade entre negros e brancos, a partir da idealização de um Brasil integrado e harmonioso.

Quando nos reportamos ao Planejamento/2023, esse documento já apresenta uma estrutura de organização adequada ao formato da BNCC do Ensino Fundamental, com quatro elementos estruturais: o componente curricular, eixo, objeto do conhecimento e habilidades. Podemos observar, no Quadro 11, os objetos do conhecimento que podem desenvolver a discussão sobre a temática racial e cultural.

Quadro 11 – Objetos do Conhecimento identificados no Planejamento Anual/2023

Ano	Componente Curricular	Eixo Temático	Objeto do Conhecimento
2023	Língua portuguesa	***	Não contém
	Matemática	***	Não contém
	História	A linha do tempo; Cidadão segundo a constituição; Os abolicionistas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras;</li> <li>• O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais;</li> <li>• Pluralidade cultural;</li> <li>• Vestígios históricos;</li> <li>• Costumes e crenças;</li> </ul>
	Geografia	O campo e a cidade A integração do campo; O Brasil e suas Regiões; O território brasileiro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Território e diversidade cultural;</li> <li>• Processo migratório no Brasil;</li> <li>• Dinâmica populacional;</li> <li>• Diferença étnico-racial e étnico-culturais e desigualdades sociais;</li> <li>• Relação campo e cidade;</li> <li>• Território étnico-cultural.</li> </ul>
	Ciências	***	Não contém

Fonte: Planejamento Anual/5º ano – 2023.

Observamos que, novamente no Planejamento/2023, os conteúdos encontrados se restringem aos Componentes Curriculares da História e Geografia. Por outro lado, verificamos mudanças nas temáticas e nas abordagens dadas aos objetos do conhecimento que podem ser observadas no Quadro 12 que consta as habilidades que os alunos devem desenvolver a partir dos conhecimentos adquiridos.

Quadro 12 – Habilidades a serem adquiridas em cada eixo temático

Componente Curricular	Eixo Temático	Habilidades
<b>História</b>	A linha do tempo;	Reconhecer a história como resultada da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo;
	Cidadão segundo a constituição;	
	Os abolicionistas;	Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e

		do pastoreio, criação da indústria etc.);
<b>Geografia</b>	<p>O campo e a cidade;</p> <p>A integração do campo;</p> <p>O Brasil e suas Regiões;</p> <p>O território brasileiro.</p>	<p>Selecionar em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras);</p> <p>Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade;</p> <p>Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdade social entre os grupos em diferentes territórios;</p> <p>Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade.</p>

Fonte: Planejamento Anual/5º ano - 2023.

Considerando os Eixos Temáticos, os Objetos do Conhecimento e as Habilidades a serem alcançadas pelos/as alunos/as determinadas no Planejamento, observamos que o planejamento já se adequa a perspectiva determinada após revisão do PPP/2023, procurando se aproximar da abordagem a ser dada a questão histórica e geográfica na perspectiva da Lei nº 10.639/2003. Diante disso, inferimos sobre Planejamento/2023:

- Traz uma narrativa da história do Brasil diferenciada, cuja abordagem não se inicia com a vinda dos colonizadores para o Brasil, mas, a partir das transformações sociais e culturais e da pluralidade cultural brasileira;
- Permite contar a história do negro no Brasil a partir da visão dos abolicionistas, reconhecendo as diferenças étnico-raciais e as desigualdades sociais existentes entre diferentes grupos raciais;
- Preocupa-se em trazer a discussão sobre território, campo e cidade, a partir do contexto sociocultural dos sujeitos que formam a escola e nas suas diferentes realidades.

De modo geral, esse planejamento evidencia uma mudança de percepção quanto aos conhecimentos históricos a serem estudados, podemos afirmar que houve a preocupação de repensar o saber histórico a partir de outra lógica que não a eurocêntrica. No entanto, sentimos ainda falta do aprofundamento no que concerne ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, conforme determina as DCENERER (Brasil, 2004), de acordo com o nível da criança. Além da ausência de temas, voltados para a educação das relações raciais, abordando a diversidade, a diferença e o combate ao racismo em outros componentes do currículo.



### 3.6.2 Práticas curriculares escolares

É importante ressaltar que, além do ensino dos conteúdos escolares em sala de aula, o ambiente escolar é composto de práticas curriculares sociais e culturais que fazem parte do currículo e visam o processo de aprendizagem. São datas específicas, eventos, ações ou atividades que fazem parte do currículo durante o ano letivo. Identificamos essas práticas curriculares nos cinco Planos de Ações, apresentados pela escola, nas seções intituladas Atividades, Ações e Cronograma.

Embora se apresentem sob esses títulos, nos Planos de Ações (2017 a 2020), essas atividades se resumiram a listagem de datas comemorativas que fazem parte do calendário anual, não ocorre nenhuma descrição do que vai acontecer nesses dias; qual a abordagem que será utilizada para a tratativa da data? E nem se as temáticas relacionadas as datas serão inclusas no conteúdo de sala de aula.

Considerando o período 2017-2022, as ações previstas englobavam a jornada pedagógica no início do ano, reuniões de pais e período para avaliar os/as discentes; no restante do cronograma, os dois semestres eram compostos por datas comemorativas ou eventos. Tendo como base o ano de 2017, poucas mudanças foram observadas, em geral, as datas se repetem a cada ano, porém identificamos que algumas dessas datas trazem indicativos de ações que buscam a valorização dos saberes culturais da comunidade, bem como, a diversidade social, racial e cultural.

Podemos citar a inserção de algumas datas voltadas para a valorização da cultura negra, como o Dia da Consciência Negra, incluso em todos os planos, e o Dia da Consciência Religiosa, incluído em 2020. Por outro lado, datas significativas – como, o Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo (13 de maio), que é um dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros; e o Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial (21 de março) com significado histórico e político – não aparecem no calendário.

Algumas comemorações que fazem parte das manifestações religiosas da cultura ocidental como a Páscoa, Natal e a Festa Junina se entrelaçam com a Festividade da Comunidade Quilombola Sucurijuquara.

Percebemos também que a escola adequou sua forma de ver o formato da organização familiar a partir das mudanças sociais que vem acontecendo, em 2017 ainda aparece no calendário o Dia das Mães e a Festa dos Pais, a partir de 2018, as nomenclaturas das datas foram substituídas para o Dia da Família e Dia esportivo da família, respectivamente,

considerando os diversos arranjos familiares existentes, além de incluir a atividade esportiva, uma atividade recreativa, característica da comunidade Sucurijuquara.

Além disso, datas como o Dia da Mulher e o Dia da Criança se apresentam no calendário nos quatro planos de ações. Embora pareçam datas comuns, elas exigem um debate aprofundado que inclui relações sociais, culturais, raciais e de gênero. Não sabemos, se elas fazem parte do conteúdo de sala de aula porque não é especificado nos Planos de Ações. De qualquer forma não podem passar despercebidas questões que deveriam ser suscitadas quando o assunto é abordagem dessas temáticas, como: quem são essas mulheres e crianças? São negras, camponesas, do assentamento? Que infâncias são essas? Qual a realidade socioeconômica dessa mulher e dessa criança? Essas crianças e mulheres têm o que comemorar nesse dia? Essas mulheres e crianças conhecem os seus direitos?

Nesse sentido, Santomé (2013) tece uma crítica a esses modelos de atividades curriculares que são nomeadas por ele, como “O dia de...”. O autor afirma que geralmente essas datas fazem alusão a situações sociais mais conflitivas, abusivas e cotidianamente silenciadas que se convertem em foco de atenção das matérias e atividades escolares nesse dia, em específico. A crítica que ele tece a esse tipo de intervenção curricular é que,

[...] No resto do ano essas datas são silenciadas, quando são direta ou implicitamente distorcidas e legitimadas [...] esses temas mais interdisciplinares e com maiores possibilidades de serem relevantes e significativos aos alunos são normalmente trabalhados como um parêntese de um projeto de educação, ou seja, de uma maneira que as crianças não costumam vê-los vinculados aos programas, [...] Esses dias específicos costumam ser vividos como período de relaxamento no ritmo do trabalho escolar (Santomé, 2013, p. 244).

Ressaltamos que a existência de datas a se comemorar na escola não é o problema, a questão é tratar essas datas sem apresentar um debate sobre seu significado social e cultural na vida dessas pessoas; é compreendê-las dentro de uma lógica de homogeneização, como se todas as mães, mulheres, crianças, religião fossem as mesmas; como se esses eventos tivessem a mesma importância para todas as famílias; ou se apenas um dia fosse necessário para a tratativa de questões relevantes socialmente.

Em relação a esse debate, Moreira e Candau (2007, p. 37) afirmam que é preciso relacionar os conteúdos às experiências culturais dos estudantes e ao mundo concreto, pois, o currículo precisa evidenciar a construção social e as raízes históricas e culturais que tendem a ser ‘esquecidas’, o que faz parecer que aquilo que é vivenciado no âmbito escolar é indiscutível, neutro, universal e intemporal; logo, é necessário combater a eliminação dos vestígios da construção históricas dos saberes.

No que concerne ao debate racial, qualquer data comemorativa que envolva a valorização da cultura negra, como exemplo, o Dia da Consciência Negra, só fará sentido se houver mudança de postura dos profissionais da educação diante da diversidade étnico-racial, reorganização na distribuição dos conteúdos e inclusão da discussão durante ano letivo sobre a África, a diáspora africana, o ser negro no Brasil e as manifestações de racismo existentes em nossa sociedade.

Não basta, durante todo o ano letivo selecionar alguns conteúdos numa única disciplina para falar sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, e depois só lembrar no final do ano no Dia da Consciência Negra. Um currículo que apresenta esse tipo de intervenção faz parte do currículo, denominado por Santomé (2013), como Currículo Turista, o autor destaca que,

[...] grande parte do trabalho que é realizado pelos professores em muitas escolas do estudo dos grupos sociais minoritários mesmo que com a melhor das intenções, é feita com extrema superficialidade e banalidade, e cai em uma espécie de currículo de turistas. Ou seja, tratando as realidades culturais diferentes com uma perspectiva muito trivial, similar ao modo como a maioria das pessoas faz turismo; analisando exclusivamente aspectos como sua culinária, seu folclore, suas formas de vestir, seus rituais festivos, decoração de suas casas, a paisagem, etc... (Santomé, 2013, p. 271).

É preciso lembrar que a Lei nº 10.639/2003 determina que a Educação para as Relações Étnico-Raciais e o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana perpassem por todo o currículo por meio de atividades desenvolvidas por intermédio de conteúdos, competências, atitudes e valores. É uma política educacional e não uma ação pontual, onde revisitamos a cultura afro-brasileira e africana uma vez ao ano, elogiamos suas peculiaridades e depois a esquecemos.

No tocante a análise do Plano de Ação/2023, encontramos a seção, intitulada Síntese das Atividades para o ano de 2023. Nessa seção, ao contrário de uma elaboração de uma relação de datas comemorativas como ocorre nos Planos de Ações de 2017 a 2020, percebemos uma sintetização das atividades em 2023. O que sucedeu foi a eliminação de praticamente todas as datas comemorativas anteriores, permanecendo apenas o Carnaval, a Festa Junina, o Dia da Consciência Negra e o Natal. Por outro lado, houve a introdução do Projeto da Horta plantas medicinais, orgânica e não orgânica, alimentação saudável, organização de atividades culturais, palestras, seminários e oficinas abordando a temática Educação, Escola de Campo e territorialidades quilombola.

Algumas questões são levantadas em relação a essa organização, não há explicação no documento sobre quais são essas atividades culturais, se são as demais datas comemorativas

ou se tratam de outros eventos não especificados no plano. Se não forem as datas comemorativas eliminadas quase totalmente, a questão é: onde serão abordadas essas temáticas sociais, uma vez que elas não estão inseridas no Planejamento de 2023?

Observamos também um cuidado em trazer para discussão as diferentes realidades das comunidades que circundam a escola, a promoção de Palestras, seminários e oficinas sobre Educação, Escola de Campo e territorialidades quilombola é um avanço no processo de diálogo entre comunidade e escola. Assim como trazer para a escola, os saberes da Comunidade Quilombola Sucurijuquara por meio do Projeto da Horta plantas medicinais, orgânica e não orgânica e alimentação saudável. No entanto, ressaltamos a necessidade da sistematização e materialização no currículo dos diversos saberes, além daqueles relacionados a comunidade quilombola, os saberes dos outros sujeitos camponeses, como os assentados que estão inseridos nesse contexto escolar.

Esse exercício, em promover o diálogo entre esses saberes culturais, permite a construção de um currículo culturalmente orientado, e essa abertura, aos diversos saberes, promove o desenvolvimento de práticas curriculares interculturais. Como afirma Candau (2016, p. 807), a escola precisa responder aos desafios da sociedade que vivemos, para tanto é importante não acreditarmos na “[...] padronização, em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes”. Para a autora, é tempo de inovar e se atrever em experiências curriculares a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizando a construção coletiva de projetos relevantes para cada contexto e, nesse sentido, a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições relevantes.

Finalizamos por afirmar que todas as reflexões, conduzidas neste estudo, sirvam para motivar a elaboração de um currículo orientado pela cultura e em busca da racialização dos conhecimentos escolares e das práticas curriculares existentes na escola. Se quisermos promover de forma séria e comprometida a educação para as relações raciais, trazendo para discussão a diversidade, o combate ao racismo e implementar o ensino da cultura afro-brasileira e africana não dá mais para trabalhar essas temáticas na base do ‘improvisado’ (Coelho; Soares, 2015). É preciso questionar o currículo posto em nossas escolas, a fim de desfazer a “[...] mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais e desalienando processos pedagógicos” (Brasil, 2004).

## CONCLUSÃO<sup>40</sup>

Esse momento da pesquisa marca a finalização de um longo percurso em busca do conhecimento. Ouso dizer que não se trata de uma conclusão no sentido de término, porque somos seres em constante aprendizagem, mas um momento de considerações relevantes para encerrar esse ciclo de aprendizagem e apresentar as descobertas que a pesquisa permitiu.

Iniciei esse percurso objetivando identificar como a Lei nº 10.639/2003 está sendo materializada no currículo dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Belém.

Com a intenção de obter a resposta para minha indagação realizei um Estado do Conhecimento com o intuito de compreender o que o campo científico dos últimos quinze anos (2008-2022) – a contar do ano de 2008 quando ocorreu a alteração da Lei nº 10.639/2003 pela Lei nº 11.645/2008 – tem publicado e comprovado em relação à promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o resultado do levantamento situa essa pesquisa entre o grupo de nove estudos que enfocaram a EREER a partir do currículo escolar, mas com proposições diferenciadas.

Aprofundei a fundamentação teórica sobre a relação tríade entre cultura escolar, currículo e escola, verificando que a produção dos documentos escolares ocorreu a partir de um contexto intercultural, onde um currículo culturalmente orientado daria conta de explicá-lo.

Por fim, mediante a pesquisa documental que incluiu o Projeto Político Pedagógico (2023), cinco Planos de Ações Pedagógicas (2017, 2018, 2019, 2020, 2023) e dois Planejamentos Anuais da Professora (2019, 2023), buscamos indícios que apontassem para a implementação da Lei nº 10.639/2003, por meio da promoção da EREER e do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo da escola pesquisada.

Concluimos que a escola nos últimos sete anos tem passado por mudanças significativas em sua concepção de educação, visto que identificamos elementos que comprovam que a escola tem buscado avançar nas discussões sobre a temática da diversidade cultural, além de constatar conhecimentos escolares sobre a cultura e história afro-brasileira e africana, materializadas nos documentos escolares e nas práticas curriculares escolares, em especial nos documentos datados a partir do ano 2023.

---

<sup>40</sup> Novamente esclareço que em certos trechos dessa conclusão, utilizei a primeira pessoa do singular – “eu” – pois desejei enfatizar minhas próprias reflexões sobre o final da pesquisa. Mas também uso a primeira pessoa do plural – “nós” – para expressar, no escrito, a parceria intelectual com minha orientadora, cuja contribuição foi fundamental neste percurso.

Todavia, apontamos para a necessidade de a escola revisitar seus documentos, em especial o PPP, porque o documento não tem aprofundamento teórico, não apresenta um diagnóstico da realidade e nem metas que a escola pretende alcançar. Uma segunda questão que necessita da atenção da comunidade escolar é como eles coletivamente trabalham para a superação do racismo no âmbito da escola, uma vez que a temática é totalmente invisibilizada nos documentos, por não haver nenhuma referência sobre o assunto.

Acreditamos que o primeiro passo a ser dado, é o de conhecer os sujeitos atendidos pela escola, além de ser preciso realizar um levantamento de dados sobre o quantitativo de descendentes de quilombolas, de assentados e de camponeses para conhecer quem são esses estudantes, quais suas identidades, o que têm a ensinar e a aprender na relação com o outro. Além disso, a escola não tem dados sobre o quantitativo de estudantes pretos, pardos e brancos, que é o primeiro passo para a promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais, a elaboração do perfil étnico-racial da comunidade escolar é essencial.

Uma terceira questão levantada diz respeito a necessidade de a comunidade escolar compreender e materializar em seus documentos como se dará a implementação da Educação Quilombola sem invisibilizar as outras identidades culturais (camponeses e assentados) atendidas por ela, pois, de modo geral, os documentos fazem alusão a existência desses sujeitos, porém não especificam como ocorrerá esse processo educativo.

Uma quarta e última situação se refere às ações curriculares promovidas pela escola, uma vez que, durante um período, os Planejamentos das Ações Pedagógicas (2017-2020) se apresentaram dependentes de diversas datas comemorativas e a partir do planejamento de 2023 as datas não são mais inclusas no documento, mas não são explicadas como as temáticas sociais que, muitas vezes, são abordadas a partir dessas datas comemorativas serão discutidas no contexto escolar.

Ressaltamos que a relevância deste estudo primeiramente se apresenta em nível local, com o intuito de que a comunidade escolar reflita e supere as questões aqui apresentadas. Mas, também atende um objetivo maior que é fazer parte das ações da universidade em divulgar cientificamente o processo de implementação da Lei nº 10.639/03, incluindo os êxitos, as dificuldades e os desafios que a escola tem vivenciado. Ao apresentar os dados quantitativos e os resultados da análise qualitativa, a pesquisa contribui para ampliação das discussões acerca das relações raciais, dando visibilidade as questões educacionais que afetam a população negra, em particular, as crianças.

Destaco também o compromisso de retornar ao *lócus* pesquisado, com o intuito de apresentar a comunidade escolar os resultados conclusivos aqui apontados, uma vez que

compreendo que a academia tem a responsabilidade de dar a devolutiva à comunidade e me coloco a disposição para possíveis contribuições no processo de construção curricular e atualização do Projeto Político Pedagógico da instituição.

Não obstante, a pesquisa tem limitações, inicialmente por ser um estudo voltado para um contexto específico e peculiar da rede municipal de Belém, onde não podemos prever qual a realidade das outras escolas da rede de ensino na questão da materialização da Lei. Também por se tratar de uma pesquisa documental, não estava prevista na pesquisa se adentrar no espaço da sala de aula, assim não podemos inferir sobre as práticas de ensino da professora.

## REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BORI. **Em direção à equidade de gênero na pesquisa no Brasil**. Disponível em: <https://abori.com.br/genero/mulheres-na-ciencia-participacao-aumenta-em-20-anos/>. Acesso em: 1 jun. 2024.
- ALMEIDA, Ana Quele Gomes de. **O uso do jogo oware para promover o ensino de matemática em uma escola quilombola**. 196 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.
- ARAÚJO, Natália Cristina Cabrera. **Práticas de ensino étnico-raciais no currículo em ação no Ensino Fundamental I**. 153 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2019.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ASSIS, Liliana Coutinho de. **Referentes políticos-normativos de cumprimento dos artigos 26-A e 79-B da lei de diretrizes e bases: uma pauta para a igualdade racial nas escolas**. 156 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES (AS) NEGROS (AS) (ABPN). **O que é ABPN?** Disponível em: <https://abpn.org.br/memorias-copenes/>. Acesso em: 28 maio 2023.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais**. Disponível em: <https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt21-educa%C3%A7%C3%A3o-e-rela%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9tnico-raciais>. Acesso em: 28 maio 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROSO, João. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. 2012. **Acervo Digital Unesp/UNIVESP**. São Paulo, volume 1 - D26, ed. 1, p. 1 – 19, Jan. 2013. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/461305>. Acesso em: 28 jan. 2025.
- BELÉM. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belém**. Belém: Secretaria Municipal de Educação, 2022.
- BISPO, Carla Fernanda Brito. **Literatura infantil afro-brasileira e africana no ensino fundamental: nos rastros de uma pesquisa viagem, cartografias da escolarização**. 269 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2020.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção: Sergio Miceli. 6. ed. 1ª Reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 2007..
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Seleção, organização, introdução e notas: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 16. ed. 7ª Reimpressão. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 14 fev. 2024.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/ DICEI, 2013.



BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico -raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana.** Brasília: SECAD/MEC, 2004.

BRASIL. **Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03.** Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, Presidência da República [2003]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, Presidência da República [1990]. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=8069&ano=1990&ato=461cXRq1keFpWT13a>. Acesso em: 21 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Presidência da República [1996]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 21 jul. 2024.

BRASIL. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 11, de 7 de julho de 2010.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF, Presidência da República [2003]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2010>. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC/ SECADI, 2013.

CAMPOS, Rosália Maria Rodrigues de. **Uma análise do negro no material didático: avanços e permanências.** 147 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2019.

CAMPOS, Wagner Ramos. **Os griôs aportam na escola: por uma abordagem metodológica da literatura infantil negra nos anos iniciais do ensino fundamental.** 328 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa, [s.l.]**, v.46, n.161, p. 802-820, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/>. Acesso em: 15 jun. 2024.

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, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2024.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 13-37.

- CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Culturas e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 13-37.
- CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. A Didática Hoje: reinventando caminhos. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/rhVYnBdPg48sVMs3rYpyFJp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- CARMO, Eliane Fátima Boa Morte do. **Encruzilhadas metodológicas: ensino de história da África e dos africanos nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 373 f. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.
- CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.
- CAVALLEIRO, Eliane. Valores civilizatórios: dimensões históricas para uma educação antirracista. *In*: BRASIL. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A diversidade na história ensinada nos livros didáticos: mudanças e permanências nas narrativas sobre a formação da nação. **Revista História e Diversidade**, Mato Grosso, v. 6, n. 1, p. 6-21, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/view/866>. Acesso em: 15 set. 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. e77098, set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77098>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/h5n5B78LkcMTWxWbc95t5BF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2024.
- COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Desafios do combate ao racismo: a formação de professores (as) de história em discussão**. São Paulo: Livraria da Física, 2023.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A escola e a Lei nº 10.639/03 no Ensino Fundamental. *In*: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos (org.). **Educação para a diversidade: olhares sobre a educação para as relações étnico-raciais**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p. 17-39.
- 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.
- 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, 2014.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. A implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e o impacto na formação de professores: inflexão inicial. *In*: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; FERREIRA, Paulo Antônio Barbosa (org.). **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2015. p. 138-178.

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**, Rio Grande do Sul, v. 20, n. 3, p. 387-399, set./dez. 2016. DOI:

<https://doi.org/10.4013/edu.2016.203.10630>. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.203.12/5610>. Acesso em: 10 nov. 2024.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 97-122, maio/jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57233>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9vRxl8qTN7xPyjQfhYj7qz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2024.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A trajetória de Petronilha Silva no GT 21/ANPED: entre a reflexão e a concretização para a EREER. **Revista Brasileira de educação, cultura e linguagem**, Mato Grosso do Sul, v. 5, n. 10, p. 1-17, nov. 2021. DOI:

<https://doi.org/10.61389/rbecl.v5i10.6496>. Disponível em:

<https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/6496/467>. Acesso em: 10 nov. 2024.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; REGIS, Kátia Evangelista; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Lugar da Educação das Relações Étnico-Raciais nos Projetos Político-Pedagógicos de duas escolas paraenses. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, p. 1 -24, maio 2022. DOI:

<https://doi.org/10.24065/2237-9460.2021v11n1id1533>. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v11/2237-9460-exitus-11-e020129.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

CONCEIÇÃO, Marcela Silva da; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A discussão das relações étnico-raciais nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Nordeste (2009-2016). **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 4, p. 100-128, out./dez. 2020. DOI:

<https://doi.org/10.18764/2178-2229.v27n4p100-128>. Disponível em:

<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>. Acesso em: 10 nov. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (CONSED). **Nota de Esclarecimento emitida pelo Conselho Nacional de Educação**, 2020. Disponível em:

<https://www.consed.org.br/storage/download/5e78b3190caee.pdf>. Acesso em: 15 maio 2024.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen P. A Interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção de ponte entre culturas. **Revista Inovação**, Campinas, v. 9, p. 35-51, fev. 1996. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56270/2/84827.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

COSTA, Eliete Gonçalves dos Santos. **Relações étnico-raciais e rendimento escolar: a criança negra na alfabetização**. 117f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Mato Grosso, 2018.

COSTA, Elisângela Mariano Ferreira. **As relações étnico-raciais no ensino fundamental I com abordagem da lei 10.639/03 (11.645/08) em uma escola do município de Três Lagoas/MS**. 139 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2021.

COSTA, Katia Cilene da. **A temática da cultura africana e afro-brasileira nas caixas de leitura do PNAIC: contribuições possíveis**. 109 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2021.

COSTA, Missilene Maria Silva. **Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas com literaturas infanto-juvenil afro-brasileira**. 166 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. A indecisão dos pais face a percepção da discriminação racial na escola pela criança. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 63, p. 51-53, nov. 1987. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1271>. Acesso em: 28 jan. 2024.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Críticas ao pensamento das senzalas e casa grande. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 13, n. 150, p. 84-100, nov. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/issue/view/839>. Acesso em: 15 jul. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2024.

DEPARTAMENTO DE COOPERAÇÃO JUDICIÁRIA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS (DCJRI). **Declaração da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa**, 2007. Disponível em: <https://dcjri.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/racismo.pdf>. Acesso em: 8 nov. /2024.

DESCHAMPS, Eduardo. **O CNE e a educação no contexto da pandemia**. Rede Nacional de Ciência para Educação (Rede CpE), 2020. Disponível em: <https://cienciaparaeducacao.org/blog/2020/09/30/o-cne-e-educacao-no-contexto-da-pandemia>. Acesso: 5 nov. 2024.

ELSEVIER-BORI. **Em direção à equidade de gênero na pesquisa no Brasil**, 2024. Disponível em: <https://abori.com.br/genero/mulheres-na-ciencia-participacao-aumenta-em-20-anos/>. Acesso em: 1 jun. 2024.

FÉLIX, Cristiane de Oliveira. **Formação de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em Iguatu-CE: desafios da construção do pertencimento afro através da Pretagogia**. 159 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

FERNANDES, Renata Batista Garcia. **No movimento do currículo, a diversidade étnico-racial em escolas na rede municipal de ensino de Florianópolis**. 174 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FERRARI, Alice Rosa de Sena. **O currículo escolar e as suas possibilidades em relação à superação do racismo**. 255 f. 2021. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso: 5 nov. 2024.

FERREIRA, Paula Karoline da Silva. **Geotecnologias aplicadas à análise socioambiental de quilombos em áreas urbanas: estudo de caso do território quilombola de Sucurijuquara**,

distrito de Mosqueiro, Belém-Pa. 2019. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Engenharia Cartográfica e Agrimensura) – Universidade Federal Rural da Amazônia, Belém, 2019.

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

FRANCISCO, Cristiane Pereira de Souza. **O eu, o outro e o nós: um caminho para compreender a diversidade na educação física escolar na perspectiva das crianças**. 202 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. Teresa Tavares (Trad.). **Revista Crítica de Ciências Sociais** [online], n.63, p. 7-20, out. 2002. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.1250>. Disponível em: <http://rccs.revues.org/1250>. Acesso em: 10 jun. 2023.

FREITAS, Elenir Fagundes Santos. **Significações constituídas pelas equipes gestoras sobre as relações de igualdade racial na escola**. 185 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

GABLER, Louise. **Sesmarias**. Arquivo Nacional. Disponível em: <https://mapa.an.gov.br/images/Sesmarias.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010. p.29-38.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, João Miguel Teixeira; CARVALHO, Maria Gabriela de. Roger Bastide e a abordagem acadêmica da vida religiosa no Brasil. **Revista Caminhando**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 65-88, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/Caminhando/article/viewFile/6156/4938>. Acesso em: 23 ago. 2024.

GOOGLE EARTH. **Imagem do Território Quilombola do Sucurijuquara – Belém/Pa**. 2025. 1 imagem. 1068x720pixels. Disponível em: <https://earth.google.com/web/search/Sucurijuquara>. Acesso em: 12 fev. 2025.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 67-89.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 59-72.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação –RBP AE**, [s.l.], v.21, n. 1, p. 109-121, jan./ abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19971>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971>. Acesso em: 23 ago. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v.12, n.1, pp. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: [http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5\\_Gomes\\_N%20L\\_Rel\\_etnico\\_raciais\\_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf). Acesso em: 23 ago. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; BRITO, José Eustáquio de. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios.

**Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.42, p.1-14, dez. 2021. DOI:

<https://doi.org/10.1590/ES.258226>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjjchnPBGKhJw/>. Acesso em: 15 out. 2024.

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (org.). **Infâncias negras**: vivências e lutas por uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2023.

HALL, Stuart. Raça, cultura e comunicações: olhando para trás e para frente dos estudos culturais. Helen Hughes (Trad.). **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 1-11, ago./dez. 2005. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2308>. Acesso em: 20 jan. 2025.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Daniel Miranda; William Oliveira (Trad.) Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HASENBALG, Carlos A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional à produção do fracasso. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 63, p. 24-26, nov. 1987. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1265/1268>. Acesso em: 28 jan.2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Município de Belém/Pará**, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/belem/historico>.

Acesso em: 24 jan.2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Território Quilombola do Sucurijuquara**, 2010. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>. Acesso em: 24 out. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo Técnico do Estado do Pará**. Censo Escolar da Educação Básica, 2021. Brasília: MEC, 2022. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/2021/resumo\\_tecnico\\_do\\_estado\\_do\\_para\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_do_para_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf). Acesso em: 20 set. 2024.

KERBAUY, Maria Teresa Miceli; SANTOS, Josiane dos. Fundações de Amparo à Pesquisa na Região Norte: histórico e características. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v.50 n.2, p.121-137, maio/ago. 2021. Disponível em:

<https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/5269/5486>. Acesso em: 20 jul. 2024.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-21.

LARA, Caroline Schmaedeck. **Plano de manejo de andiroba e murumuru na terra indígena Deni do Rio Xerua**. Projeto ARAPAIMA. 2017. Disponível em:

<https://www.fundoamazonia.gov.br/export/sites/default/pt/.galleries/documentos/acervo->

projetos-cartilhas-outros/OPAN-Arapaima-Plano-de-manejo-de-andiroba-e-murumuru.pdf. Acesso em: 01 fev. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUIZ, Maria Fernanda. **Educação das relações étnico-raciais: contribuições de cursos de formação continuada para professoras (es)**. 138 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MACIEL, Ana Cláudia de Amorim. **Formação de professores e relações étnico-raciais**. 115 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2014.

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. **Ser escravo no Brasil: séculos XVI-XIX**. Tradução de Sonia Fuhmann. Petrópolis: Vozes, 2016.

MEDEIROS, Maria Fabrícia de. **Práticas pedagógicas e relações étnico-raciais: uma análise da construção da identidade negra da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de João Pessoa**. 270 f. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

MENDONÇA, Esther Costa. **Projeto Pafundi: criança feliz aprende melhor! Afroletramento, transversalidade e pertencimento afro na escola: uma experiência pretagógica**. 166 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2020.

MENEGAT, Danubia Bianchi. **História e cultura afro-brasileira: proposta de ensino intercultural em uma escola pública do município de Vacaria/ RS**. 108 f. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022.

MICHAELIS ONLINE. **Dicionário da língua portuguesa**. Dicionário online Uol. São Paulo: Melhoramentos, 2009. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/Projeto/#:~:text=1%20Prop%C3%B3sito%20de%20executar%20algo,orientador%20seu%20projeto%20de%20tese>. Acesso em: 25 out. 2024.

MIRANDA, Vanessa Regina Eleutério. **Formação de professores para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais**. 242 f. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz (org.). **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 7-38.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644415822>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>. Acesso em: 10 nov. 2024.

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

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. 2022. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

NÓVOA, Antonio. Para uma análise das instituições escolares. *In*: NÓVOA, Antonio. (coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote; IIE, 1992. p. 13-43.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Histórico da pandemia de COVID-19**, 2024. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid19#:~:text=Em%2031%20de%20dezembro%20de,identificada%20antes%20em%20sere%20humanos>. Acesso em: 05 nov. 2024.

ORRICO, Maria Isabel Donnabella. **Branquitude crítica dissimulada: desafios da educação para as relações étnico-raciais**. 222 f. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

PEREIRA, Carla Martinez Solano Pereira. **Trajatória da vida e o encontro com a docência: a inserção de professoras e professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir das marcas de classe, raça e gênero**. 93 f. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

PINTO, Regina Pahim. A representação do negro em livros didáticos de leitura. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 63, p. 88-92, nov. 1987. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1280/1281>. Acesso em: 28 jan. 2024.

PINTO, Regina Pahim. Raça e educação: uma articulação incipiente. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 41-50, fev. 1992. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1001>. Acesso em: 28 jan. 2024.

PLANO ANUAL DE AÇÃO PEDAGÓGICA (PAAP). **Escola Municipal do Distrito de Mosqueiro**. Belém: Secretaria Municipal de Educação, 2017, 2018, 2019, 2020, 2023.

PORTAL QEDU. **Dados Educacionais do Município de Belém**. Disponível em: [www.novo.qedu.org.br](http://www.novo.qedu.org.br). Acesso em: 9 set. 2023.

PORTAL QEDU. **Rede de Educação Municipal de Belém**, 2021. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/1501402-belem>. Acesso em: 15 out. 2024.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). **Escola Municipal do Distrito de Mosqueiro**. Belém: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1998.

RANGEL, Gleisiele Saraiva. **No movimento do Jongo: a educação física e as relações étnico-raciais**. 142 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, São Mateus, 2017.

REDE PARÁ. **Matriarca quilombola guarda saberes populares da floresta e rico antepassado cultural e familiar**, 2021. Disponível em: <https://redepara.com.br/Noticia/219091/matriarca-quilombola-guarda-saberes-populares-da-floresta-e-rico-antepassado-cultural-e-familiar>. Acesso em: 19 out. 2023.

REGIS, Kátia. O ensino da História e cultura africana e afro-brasileira no Brasil e da história e cultura africana e local em Moçambique: desafios e possibilidades. *In*: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; FERREIRA, Paulo Antônio Barbosa (org.).



**Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo.** São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2015. p.75-100.

REGIS, Kátia. Currículo. *In*: SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; REGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de (org.). **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte.** Curitiba: NEAB-UFPR/ ABPN, 2018. p. 209-264.

RIZZO, Jakellinny Gonçalves de Souza. **A formação inicial de professores e as implicações para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de Pedagogia de MS.** 173 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Educação, Dourados, 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 63, p. 19-23, nov. 1987. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1264>. Acesso em: 28 jan. 2024.

SANTIAGO; Anna Rosa F. Projeto Político Pedagógico: desafio à organização dos educadores. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1995. p. 157-178.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça curricular: o cavalo de Tróia da educação.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. O cavalo de Tróia dos conteúdos curriculares. *In*: APPLE, Michael W; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica.** Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 49-65.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 4, p. 5-25, jan./abr. 1997. Disponível em: <https://jurjotorres.com/?p=1056>. Acesso em: 15 set. 2024.

SANTOS, Antônio Luís Parlandin. **Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica: por uma pedagogia decolonial e intercultural.** 282 f. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

SANTOS, Ivana Beatriz dos. **Educação, infância e literaturas: ouvindo meninas negras a partir de algumas leituras (EMEIEF Oswaldo Hülse, Criciúma – SC).** 152 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2017.

SANTOS, Pâmela Cristina. **Saravá as cartinhas: relações sociorraciais entre crianças negras e brancas na escola e no terreiro.** 165 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SANTOS, Raquel Amorim dos; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Política curricular e relações raciais no Brasil: entre textos e discursos. *In*: COELHO, Wilma de Nazaré Baía *et al.* **Educação, história e relações raciais.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. p. 99-136.

SANTOS, Sara Pereira dos. **Dimensão subjetiva das relações raciais na vivência do processo de escolarização.** 155 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SIDONE, Otávio José Guerci; HADDAD, Eduardo Amaral; MENA-CHALCO, Jesús Pascual. A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica. **Revista TransInformação**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 15-31, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2318-08892016002800002>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tinf/a/tvBDyptMBFSxRSt3VngySRC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2024.

SILVA, Francisco Thiago. **Educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal**: reflexões curriculares. 142 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2013.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; GOMES, Nilma Lino; REGIS, Kátia. A proposta e seus objetivos. *In*: SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; REGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de (org.). **Educação das Relações Étnico-Raciais**: o estado da arte. Curitiba: NEAB-UFPR; ABPN, 2018. p. 21-32.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Negros na universidade e produção do conhecimento. *In*: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 43-54.

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

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Raça negra e educação 30 anos depois: memórias e legados. **Revista da ABPN**, Curitiba, v. 11, Ed. Especial, p.12-31, abr. 2019. DOI: 10.31418/2177-2770.2019.v11.c.1.p12-31. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/679>. Acesso em: 28 jun. 2024.

SILVA, Roberto da; TOBIAS, Juliano da Silva. A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [s.l.], n. 65, p. 177-199, dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i65p177-199>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/6cjqsF7StdxHWd477PPxxrC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 ago. 2024.

SILVA, Samuel Moraes. **Baobando em uma formação de raiz africana com professoras (es) e núcleo gestor da educação básica na cidade de Crato-CE**. 239 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Ademilson de Sousa; FEITAL, Lisa Minelli; MELO, Regina Lúcia Couto de. Lutas antirracistas: a voz de meninas negras na Educação Infantil. *In*: GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de. **Infâncias negras**: vivências e lutas por uma vida justa. Petrópolis, Rj: Vozes, 2023.

SODRÉ, Muniz. Do lugar de fala ao corpo como lugar de diálogo: raça e etnicidades numa perspectiva comunicacional. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, [s.l.], v. 13, n. 4, p. 876 – 886, out./dez. 2019. DOI: 10.29397/reciis.v13i4.1944. Disponível em: <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/1944>. Acesso em: 10 fev. 2025

SOUZA, Elisabeth Fernandes de. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 39-63.

TERTO, Alessandra Texeira; CUNHA, Marcus Vinicius da. J. B. de La Salle: um percurso divino para a educação popular. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 12, n. 2, p. 70 – 97, 2022. DOI: 10.18554/cimeac.v12i2.6437. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/issue/view/328>. Acesso em: 05 fev. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Equidade Étnico-Racial na Educação**. Recomendações de políticas de equidade étnico-racial para os governos federal e estaduais. 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/12/educacao-ja-2022-equidade-etnico-racial.pdf>. Acesso em: 17 maio 2024.

TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL. **Imagem da divisão territorial de Belém /Pa**. 2018. 1 Imagem. 2343x3314 pixels. Disponível em: <https://www.justicaeleitoral.jus.br/imagens/imagens/tre-pa-mapa-das-zonas-eleitorais-de-belem-2018>. Acesso em: 11 dez. 2024.

VALE, Roberta. **Histórico e Formação Sociocultural do Território Quilombola de Sucurijuquara Mosqueiro - PARÁ**. 2017. 52 f. Monografia (Pós-Graduação em Educação para as Relações Étnico-Raciais) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Belém, 2017.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 24. ed. São Paulo: Editora Libertad, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Planejamento educacional**: uma abordagem político-pedagógico em tempos de incerteza. Curitiba: CRV, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995. p. 11-36.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção coletiva. [s.l.] [2002?]. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br>. Acesso em: 10 fev. 2023.

VIÑAO, Antonio. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. *In*: **III CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**. Valladolid, 1998, p. 165-183. Disponível em: <https://ahistcon.org/wp-content/uploads/2023/12/congreso-1996-valladolid.pdf>. Acesso em: 15/06/2024.

VIÑAO, Antonio. Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-25, ago. 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23855>. Acesso em: 15 jan. 2025.

VINCO, Sônia Regina. **Tornar-se**: literatura infantil e educação antirracista. 208 f. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

YOGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.