

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - PPGHIST

BALBINO ROGÉRIO FRANÇA COSTA

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ESCOLARIZAÇÃO: o livro de Língua Portuguesa e seus gêneros textuais como bases de construção da consciência histórica e identitária negra e quilombola, frente a implementação da Lei n.º 10.639/2003.

São Luís – MA

2023

BALBINO ROGÉRIO FRANÇA COSTA

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ESCOLARIZAÇÃO: o livro de Língua Portuguesa e seus gêneros textuais como bases de construção da consciência histórica e identitária negra e quilombola, frente a implementação da Lei n.º 10.639/2003.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão com vistas à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Raissa Gabrielle Vieira Cirino

São Luís – MA

2023

Costa, Balbino Rogério França

Relações étnico-raciais e escolarização: o livro de Língua Portuguesa e seus gêneros textuais como bases de construção da consciência histórica e identitária negra e quilombola, frente a implementação da Lei n.º 10.639/2003/ Balbino Rogério França Costa. – São Luís, 2023.

154 f.; il.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2023.

Orientação da Profa. Raissa Gabrielle Vieira Cirino.

1. Ensino de História. 2. Educação quilombola. 3. Livro didático. 4. Literatura afro-brasileira. I. Título.

CDU 93/94:376.74(=414)(812.1)

BALBINO ROGÉRIO FRANÇA COSTA

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ESCOLARIZAÇÃO: o livro de Língua Portuguesa e seus gêneros textuais como bases de construção da consciência histórica e identitária negra e quilombola, frente a implementação da Lei n.º 10.639/2003.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão com vistas à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Raissa Gabrielle Vieira Cirino

Aprovada em: 20/04/2023

BANCA AVALIADORA:



Profa. Dra. Raissa Gabrielle Vieira Cirino (orientadora)
(PPGHIST/UEMA)



Profa. Dra. Tatiana Raquel Reis Silva (arguidora)
(PPGHIST/UEMA)



Profa. Dr. Raimundo Inácio Souza Araújo (arguidor)
(PPGHIS/UFMA)

Prof. Dr. Antônio Evaldo Almeida Barros (suplente)
(PPGHIST/UEMA)

Dedico este trabalho a Deus, que em seu amor e sua infinita misericórdia deu-me forças para conseguir concluí-lo. À minha querida e admirável orientadora, a professora doutora, Raissa Gabrielle Vieira Cirino, e aos meus pais, Manoel Costa e Eliene França, por sempre acreditarem em mim e por terem dado o incentivo que tanto precisei ao longo dessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado persistência e a perseverança necessárias para concluir mais uma importante etapa de minha carreira acadêmica e pessoal.

Aos meus pais que sempre estiveram comigo em cada momento, apoiando e incentivando a continuar confiando que seria possível.

À Deusiele Coelho Ferreira pelo apoio, incentivo e paciência ao longo desse período.

Aos meus amigos Paulo Martins, Leopoldina Soares, Márcia Borges, Edson Costa, Laise Santos e Maciel Farias pelo incentivo e apoio constante.

À minha orientadora, Professora Dr^a. Raissa Gabrielle Vieira Cirino pelo apoio, pela parceria e principalmente pelos direcionamentos e orientações que me fizeram avançar e conseguir alcançar meu objetivo. Agradeço pela amizade, por toda ajuda, atenção, respeito e paciência.

Aos meus colegas de curso, pelo companheirismo, respeito, reciprocidade e parceria nas discussões e trabalhos apresentados.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em História - UEMA, que com muita competência, responsabilidade e atenção mediaram as disciplinas cursadas. Auxiliando efetivamente nos conhecimentos essenciais à minha formação, desenvolvimento da minha pesquisa e produção do produto educacional.

À Professora Dra. Tatiana Raquel Reis Silva e ao Professor Dr. Raimundo Inácio Souza Araújo, membros da Banca de Qualificação e Defesa do Mestrado, pela disposição em participar desses momentos tão importantes. Obrigado pelos conselhos, sugestões e interesse em contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento da pesquisa.

Por fim, gratidão a cada um(a) que direta e/ou indiretamente me ajudou a realizar essa tão importante e significativa conquista.

“Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza. Temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

Boaventura de Sousa Santos.

RESUMO

Esta pesquisa propõe analisar em que medida o livro didático de Língua Portuguesa do 1º ciclo do ensino fundamental, da Escola Municipal Raimundo Nonato Lobato, situada na comunidade quilombola Vila Nova, no município de Palmeirândia atende à discussão sobre construção identitária afrodescendente em escolas situadas em contextos remanescentes de quilombo, sob a ótica da Lei nº 10.639/2003. Em um primeiro momento, a metodologia segue o método qualitativo com análises do discurso e do conteúdo dos livros didáticos. As legislações educacionais referentes à educação quilombola e étnico-racial, assim como diversas referências bibliográficas também compuseram as análises. Examina-se os livros de Língua Portuguesa do 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, com enfoque nas tipologias textuais apresentadas e sua relação com aspectos de inserção, representação e de abordagem das literaturas afro-brasileira e africanas como bases de formação dos alunos nos aspectos de reconhecimento e construção da consciência histórica e das identidades negras e quilombolas. Em um segundo momento, foram feitas observações na escola e entrevistas com as professoras e com a secretária municipal de educação. Analisa-se os contrastes de formação inicial e continuada das professoras, assim como seus conhecimentos acerca da política étnico-racial, dos critérios e parâmetros para escolha dos livros didáticos utilizados na escola. Os resultados evidenciam fragilidades no atendimento às discussões e implementação da política étnico-racial, mostrando a necessidade de que se pense e apresente como produto da pesquisa uma cartilha didática como suporte formativo docente e base de ensino para o trabalho pedagógico multidisciplinar. O objetivo da cartilha é possibilitar a formação de docentes e alunos(as) acerca dos aspectos histórico-identitários a partir da relação entre Literatura e História.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação quilombola; Livro didático; Literatura afro-brasileira.

ABSTRACT

This research proposes to analyze to what extent the Portuguese language textbook for the 1st cycle of fundamental education, from the Raimundo Nonato Lobato Municipal School, located in the quilombola community Vila Nova, in the municipality of Palmeirândia, responds to the discussion on the construction of Afro-descendant identity in schools located in contexts remnants of quilombo, under the perspective of Law nº 10.639/2003. At first, the methodology follows the qualitative method with analyzes of the speech and content of textbooks. The educational legislation referring to quilombola and ethnic-racial education, as well as several bibliographical references also composed the analyses. Portuguese language books from the 3rd, 4th and 5th years of elementary school are examined, focusing on the textual typologies presented and their relationship with aspects of the insertion process, representation and approach to Afro-Brazilian and African literature as bases for the formation of students. students in aspects of recognition and construction of historical awareness and black and quilombola identities. In a second moment, observations were made at the school and interviews with the teachers and with the municipal secretary of education. The contrasts in the teachers' initial and continuing education are analyzed, as well as their knowledge about ethnic-racial politics, the criteria and parameters for choosing the textbooks used in the school. The results show weaknesses in meeting the discussions and implementation of the ethnic-racial policy, showing the need to think and present a didactic booklet as a research product as a teacher training support and teaching basis for multidisciplinary pedagogical work. The purpose of the booklet is to enable the training of teachers and students about historical-identity aspects based on the relationship between Literature and History.

Keywords: History Teaching; Quilombola education; Textbook; Afro-Brazilian Literature.

LISTA DE SIGLAS

BNC – FORMAÇÃO - Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica

BNCC - Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental e Médio

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

EF – Ensino Fundamental

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional

LP – Língua Portuguesa

MNU – Movimento Negro Unificado

PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROETNOS – Programa de Formação de Docentes para a Diversidade Étnica

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UEMAnet – Universidade Estadual do Maranhão (Núcleo de Tecnologias para Educação)

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

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 – Novo prédio da Escola Municipal Raimundo Nonato Lobato	79
Imagem 02 – Imagem da Coleção Encontros de Língua Portuguesa	98
Imagem 03 – Demonstração da Organização de Unidade Temática do Livro Didático	99
Imagem 04 – Manual Didático do 3º Ano	105
Imagem 05 – Representação da resenha do livro Cada um com seu jeito, cada jeito é um	105
Imagem 06 – Representação da obra Meu Avô Africano na seção Espaço Literário	107
Imagem 07 – Representação do texto notícia “O feito inédito: Etiene é ouro na natação”	109
Imagem 08 – Manual Didático do 4º Ano	112
Imagem 09 – Representação do texto notícia “Sucesso durante a Olimpíada, mural de Kobra no Rio entra para o Guinness Book”	115
Imagem 10 – Representação da Turma do Pererê de Ziraldo	119
Imagem 11 – Manual Didático do 5º Ano	120

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

Tabela 01: Organização das turmas na Escola Municipal Raimundo Nonato Lobato	80
Gráfico 01: Quantitativo de inserções de textos relacionados à temática nos livros didáticos	102
Quadro 01: Registro de textos relacionados à temática inseridos nos manuais didáticos	103
Quadro 02: Obras relacionadas à temática étnico-racial no acervo da escola	108
Quadro 04: Demonstrativo dos Objetivos da Oficina 1	131
Quadro 05: Demonstrativo dos Objetivos da Oficina 2	133
Quadro 06: Demonstrativo dos Objetivos da Oficina 3	136

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 01 - BRASIL, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O DIREITO À EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	26
1.1 Colonialidade, Crise Cultural Moderna e o Multiculturalismo no Brasil	26
1.2 Educação Escolar para as relações étnico-raciais, legislação e currículo intercultural	35
1.2.1 As múltiplas linguagens que o livro didático apresenta	52
1.2.2 Ensino de Língua Portuguesa e História: a literatura como base narrativa e ideológica para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana	62
CAPÍTULO 02 – EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E LEI Nº 10.639 NA ESCOLA MUNICIPAL RAIMUNDO NONATO LOBATO	75
2.1 A Comunidade Quilombola Vila Nova e a Escola Municipal Raimundo Nonato Lobato: contextualizações	75
2.2 Formação docente, contrastes de atuação e de conhecimento acerca das leis e diretrizes para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, e quilombola	82
2.3 As prerrogativas e critérios para escolhas dos livros didáticos de Língua Portuguesa	92
2.4 Inserções, representações e de abordagens das literaturas afro-brasileira e africanas nos livros didáticos	98
CAPÍTULO 03 - DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	124
3.1 A criação da Cartilha	124
3.2 As Oficinas Formativas Pedagógicas	129
3.3 As indicações de textos e possibilidades pedagógicas	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	144

INTRODUÇÃO

O Brasil, país latino americano, rico por sua diversidade, se legitimou no mundo como uma nação multirracial. Nação essa fortemente marcada por sua heterogeneidade étnica e cultural, fruto de uma formação contemporânea e diversa que sofreu muitas imposições, assim como resistências. Questionar sua história e buscar compreender as relações justapostas por sua formação é o ponto de partida para que se perceba o processo de colonização como projeto político que ao longo do tempo explora, classifica, domina e impõe a raça como parâmetro para escravizar, marginalizar e silenciar, entre tantos sujeitos, a população negra.

O debate em torno das relações sociais que envolvem raças e etnias se mantém a cada dia mais emergente no âmbito nacional, uma vez que se legitima como um parâmetro central para compreensão e consequente entendimento da formação social e histórica brasileira, e de suas determinações.

Embora pareça óbvio, refletir acerca da trajetória histórica do Brasil é um condicionante fundamental para compreensão das mais diversas estruturas de configuração da sociedade, pois é preciso compreender a história para perceber como se constroem as relações. Logo, é necessário questionar como se dá esse movimento de olharmos para o passado, quais as perspectivas tem imperado ao longo dessa experiência, e quais versões dessa história nos estão sendo apresentadas.

Muito distante e diferente da versão histórica contada pela classe branca e hegemônica, as conquistas dos mais diversos territórios e contextos latino americanos foram alicerçadas a partir de três graves crimes, conforme Fernando Baez (2010): genocídio, memoricídio e etnocídio. Estes trouxeram consigo a intencionalidade de dominação e imposição de uma cultura sobre a outra, legitimando e apresentando uma ideia de superioridade.

O controle do passado é a melhor maneira de planejar o futuro, uma vez que a colonização, enquanto esse projeto político, age para a produção, reprodução e naturalização das desigualdades, dos preconceitos, do racismo e da negação da cidadania aos Outros, inclusive aos negros.

E qual a representação social do negro nesse intercurso histórico? Escravo, excluído, sujo, mercadoria, marginalizado e indigno, o negro foi construído atrelado a uma etimologia que o remetesse a algo ruim, depreciativo. Por um longo período histórico foi definido assim, precisando conviver com adjetivos construídos, antes, durante e após a escravidão, com o intuito de reforçar no seu imaginário, sua submissão e sua inferioridade em relação ao branco.

Para se livrar dessas definições racistas que os reconheciam apenas por uma visão negativa de si mesmos, uma grande parte dos negros viram-se acuados e obrigados a ter como referência o branco, tomando-o como modelo de identidade. A partir disso, passaram a se organizar e desenvolver estratégias de ascensão social, inclusive desconstruindo a ideia de quem eram e desconsiderando sua história e sua cultura (SOUZA, 2021).

Muitos negros equivocadamente e por obrigação são induzidos a acreditar no conto e no mito, na efabulação dos fatos, e passaram a se ver e se reconhecer com os olhos e a falar com a linguagem do dominador, o branco (MBEMBE, 2017). O europeu cria narrativas mitológicas para justificar relações e condições, com um tom de valorização e reconhecimento. Entre elas, é pertinente lembrar da suposta preparação e competência dos negros para o trabalho pesado durante o processo de colonização do Brasil, da sua adequação climática nas fazendas.

Alinhados ao propósito de dominação e manutenção de forças e poder, o Ocidente, assim como outros contextos do mundo, esculpiu o negro como um “ser humano vivo com formas bizarras, queimado pela irradiação do fogo celeste, dotado de uma petulância excessiva, dominado pela alegria e abandonado pela inteligência” [...] (MBEMBE, 2017, p. 76).

Nesse sentido, incorpora-se no imaginário da população negra a negação a si mesma, o expurgo de qualquer mancha negra, qualquer marca que o dignifique. Assim, é elaborado e constituído todo um dispositivo de atribuições que qualificam negativamente essa população a fim de manter seus espaços de participação social nas mesmas bases estreitas da antiga ordem social elaborada no início da era Moderna.

Por outro lado, a outra parte dessa população negra, contrariamente a esse projeto eurocêntrico colonialista e “moderno”, não aceita tais imposições e se mantém resistente ao longo do tempo, lutando por seus direitos, inclusive o direito de serem livres, assim como de serem quem realmente são.

Homens e mulheres sofredores, que arrancados de suas terras, casas e famílias, foram tratados como animais, explorados e violentados em função de um progresso econômico. Pessoas aguerridas que com muito esmero e luta viram na criação e no reconhecimento dos quilombos a oportunidade de resistir, construir um novo futuro, novas perspectivas, novas histórias.

Os quilombos representam essa resistência, o não aceitar o que lhes era imposto, a tentativa de viver suas crenças, de estar próximo dos seus pares, de constituir famílias, a oportunidade de realizarem sonhos, a superação das indiferenças e das explorações.

No entanto, a demarcação inferiorizante do negro perdurou e continua persistindo, mesmo após o término do período da escravidão e o estabelecimento da sociedade capitalista

orientada pela ordem social competitiva. Isto porque, embora haja um movimento de resistência e luta a esse projeto, não é fácil romper e desconstruir um padrão ideologicamente pensado para manter as relações hierárquicas de força e poder.

Pela força e pelo enraizamento histórico desse projeto, esse padrão continua garantindo o direito ao europeu de desenvolver seu projeto “civilizador” e “humanizador”. O negro é “representado como um protótipo de uma figura pré-humana, incapaz de superar a sua animalidade, de se reproduzir e se erguer à altura do seu deus” (MBEMBE, 2017, p. 39).

Em consonância ao projeto político-ideológico dessa produção e manutenção social, que marginaliza e explora os negros, a grande maioria da população negra brasileira permanece presa às “senzalas” e aos “porões” de nossa sociedade, sem as mínimas condições de ascender socialmente.

Favelas, guetos, vielas e comunidades negras rurais e quilombolas representam e reconfiguram esses espaços na contemporaneidade, espaços que servem para mostrar que, apesar da passagem do tempo e de alguns avanços discretos nas décadas anteriores¹, muitos negros continuam excluídos, silenciados, marginalizados, desassistidos e sem exercer uma verdadeira cidadania nesses contextos.

Além da carga histórica em torno de serem negros, estes fazem parte da população pobre do país, os quais são efetivamente rejeitados também nestes novos tempos. Muitos deles, sem acesso à educação, saúde, saneamento básico, oportunidades de trabalho e moradia, vivem marginalizados sem a mínima dignidade. Essa realidade reflete ainda nas relações de violências que corriqueiramente se apresentam nos sistemas sociais, midiáticos, educacionais, etc. Desigualdades sociais se legitimam, nesse contexto, como o retrato de uma sociedade escravocrata “moderna” que muito explora e divide os povos, com o intuito de que estes não percebam que juntos são mais fortes.

Uma evidência de que essa estrutura racista perdura é a longevidade do mito da democracia racial de Gilberto Freyre impregnada na consciência dos brasileiros. Teoria que compartilha a crença da negação da existência das relações de conflitos raciais abertos no Brasil, ou seja, que no país não teriam conflitos decorrentes da diversidade étnico-racial, tampouco que

¹ PAIVA, Ângela R. MATTOS, Patrícia. DOSSIÊ: Desigualdades sociais: novas agendas para a teoria social contemporânea. Caderno CRH /UFBA v. 32 n. 85 Salvador, UFBA, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/issue/view/1718>. Acesso em 30 de jan de 2023.

as ascensões sociais de negros e mulatos nunca tiveram bloqueadas por questões legais. Os espaços e oportunidades, segundo essa maneira de pensar, são iguais e acessíveis a todos independentemente de origem étnica.

Segundo Freyre (2003) a teoria da democracia racial surge quando se estabelece uma ordem, na perspectiva de igualdade mínima dos direitos, quando se implica um ideal de homogeneidade racial, o que permite negar e excluir os diferentes racialmente. Era “necessário” embranquecer a sociedade brasileira para estar aos padrões europeus, e isso aconteceria naturalmente pelos contatos interétnicos.

Envolvidos nessa conjuntura ideológica da falsa realidade brasileira em torno da “democracia racial”, os conflitos foram encobertos e impediram que os sujeitos vitimados pela exclusão, pelas desigualdades e até mesmo pelos preconceitos se reconhecessem e se identificassem com seus pares.

Na década de 1950, a partir de uma pesquisa financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Florestan Fernandes refutou as ideias que pautavam a harmonia ou “democracia racial” entre os sujeitos. Fernandes jogou luz sobre o racismo e as discriminações como fatores muito presentes nas relações cotidianas.

Decorrente disso, se escancara os preconceitos de raça existentes no Brasil, as desigualdades sociais, o atraso social dos negros decorrente da escravização, além de problematizar que os dispositivos legais brasileiros, até então elaborados, não atendiam a todos, na prática, ou seja, havia diferenciação dos cidadãos por raça ou cor.

Numa visão mais contemporânea que busca superar a visão tradicional e equivocada de modernidade e de raça como critério biológico (características fenotípicas, como a cor da pele) de organização e classificação social, surge a concepção de etnia. A etnia configura-se como dispositivo que compreende e se estrutura pelos fatores culturais, como território compartilhado, religião, bases linguísticas, tradições, aparência física..., em meio às diversidades de sujeitos. Nesse sentido,

[...] etnia refere-se ao âmbito cultural; um grupo étnico é uma comunidade humana definida por afinidades linguísticas, culturais e semelhanças genéticas. Essas comunidades geralmente reclamam para si uma estrutura social, política e um território (SANTOS, 2010, p. 124).

Assim, se reconhece a necessidade de que as legislações considerem as condições históricas, dando direitos compensatórios àqueles que sempre foram segregados, marginalizados e não tiveram oportunidades, como a população negra. A partir daí, inúmeros

movimentos sociais se constroem no sentido de questionar, debater e reivindicar espaços, representação e cidadania.

O Movimento Negro Unificado (MNU) passa a subsidiar a organização da população negra enquanto grupo social e viabiliza sua conscientização, luta e afirmação do direito às oportunidades. Como reflexo dessas lutas e discussões, conquistas são apresentadas por políticas educacionais instituídas, como é o caso da Lei n.º 10.639 de 9 de janeiro de 2003, em favor do reconhecimento da diversidade histórico-social brasileira e da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar.

A Lei n.º 10.639/2003 altera a Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação no âmbito nacional, para a inclusão oficial em caráter obrigatório nas redes de ensino da temática história e cultura afro-brasileira e africana. Embora a lei pressuponha e se direcione sobretudo à educação básica, as universidades, principalmente aquelas que oferecem cursos de licenciatura, necessitaram se adaptar diante desse novo paradigma.

Assim, as diversas instituições tiveram o desafio ao longo das últimas duas décadas de rever e repensar suas práticas pedagógicas, de forma a pensar um currículo intercultural definido, orientado, organizado e voltado para o reconhecimento de si e dos outros. Cabendo, então, subsidiar meios pedagógicos para que os alunos compreendam que a sociedade se apresenta de muitas formas, e que as relações em torno de diversidade, desigualdade social e de garantia de oportunidade são questões ainda a serem superados (NÓVOA, 2017).

O ensino das mais diversas disciplinas, inclusive História, Arte e Literatura, como partes estruturantes da educação escolar, e bases para implementação da Lei n.º 10.639/2003, tem buscado variados meios de pensar sua atuação, partindo das múltiplas possibilidades pedagógicas e da utilização de outras linguagens.

Consoante a isso, outros dispositivos legais surgem: Diretriz Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012), Diretrizes Curriculares Estaduais para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica no Maranhão (2020) e da Base Nacional Comum Curricular (2017).

Embora as leis existam e, de certa maneira, se tenha conhecimento delas, nota-se que há um grande desafio a ser superado no que se refere à aplicação destas nas relações cotidianas. Quando se trata da Lei n.º 10.639/2003, percebe-se que, apesar dos avanços e conquistas em

prol de legitimizar a proposta, marcas de resistência à aceitação desse novo paradigma ainda se fazem presentes tanto nos sistemas educacionais, quanto nas realidades editoriais.

Muitos dos livros didáticos, nesse sentido, têm negado essas inserções, abordagens e representações, o que de certa maneira compromete a aplicabilidade do que determina a lei. Logo, vêm-se omitindo a história e a cultura afro-brasileira e africana, ou ainda apresentado discurso hegemônico que tem servido para naturalizar o racismo, os preconceitos e subjugamentos dessa parte da população.

De maneira específica, o livro didático de Língua Portuguesa sustenta-se como uma ferramenta de grande importância por constituir-se de estruturas textuais pautadas em discursos ideológicos que informam, norteiam e apresentam realidades que reforçam um modelo de formação. Traz gêneros textuais discursivos que auxiliam a formação dos sujeitos em aprendizagem por ser elemento de representação, abstração, reflexão e compreensão histórico-cultural. Logo, precisa estar adequado às leis e diretrizes, inclusive à Lei n.º 10.639/2003.

Pelas novas adequações à leitura e às indicações literárias propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017)², o livro didático apresenta-se como um instrumento pedagógico de educação escolar que se abre ao diálogo com a história e com a cultura no âmbito das mais distintas linguagens, recursos e áreas disciplinares pois constrói, a partir de suas relações e abordagens, contrastes e contextualizações de conteúdos imprescindíveis à cidadania.

Logo, é necessário que o livro didático seja bem pensado, produzido e escolhido seguindo relevantes critérios em função da proposta formativa de cada escola, de cada realidade e de cada contexto social, como são as unidades de ensino constituídas e com funcionalidade em comunidades quilombolas.

Diante disso e da garantia expressa pela Lei n.º 10.639/2003, de que todas as unidades de ensino favoreçam e promovam o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, cabe trazer a problematização norteadora deste estudo: *em que medida os livros didáticos de Língua Portuguesa, na diversidade de gêneros do discurso textual, atendem à discussão acerca da questão da afrodescendência em escolas situadas em contexto quilombola, sob a ótica da Lei n.º 10.639/2003?*

Em face de tal questionamento, é importante dizer que ao longo da história, as crianças convivem com livros didáticos que omitem os múltiplos reflexos da diversidade étnico-cultural brasileira, suas histórias e as suas raízes; e isso configura um grave problema, considerando que

² A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constituiu-se como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017).

a História é base extremamente importante para constituir as relações de ensino e aprendizagem. Contudo, ensinar história e cultura afro-brasileira e africana não é uma responsabilidade única e exclusiva do/a docente dessa disciplina.

O ensino de História na grande parte de suas relações corroborou para a inferiorização dos negros, uma vez que as práticas pedagógicas, por muito tempo, perenizaram imagens tanto nos discursos quanto nos livros didáticos que limitam o conhecimento acerca de suas experiências ou se sustentam pelas violências, pelos castigos, pelas indolências, pelas fugas, pelas submissões dos corpos.

Ao priorizar esse tipo de mensagem verbal/não verbal, o livro didático deixa num segundo plano o poder das agências, das resistências, da criação dos quilombos como base de organização social, das relações de manutenção cultural e histórica constituídas nesses espaços, assim como não abre para discussões e reflexões sobre o papel e a importância dos representantes e líderes negros e negras constituídos na história. Não busca entender e mostrar que a história dos negros começa no continente africano, e não nos navios ou portos.

A Lei 10.639/2003 pressupõe a adequação dos materiais didáticos e paradidáticos à perspectiva de apresentação da história e cultura afro-brasileira e africana, porém, em que medida isso tem acontecido é uma questão salutar.

O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na infância, a partir do livro didático de Português, é possível e viável à medida que apresenta bases literárias, como os contos, por exemplo, que contribuem significativamente para que os sujeitos compreendam sua história, estabeleçam relações identitárias, se orgulhem e superem as marcas de desvalorização histórica e cultural.

Hilary Cooper (2012), sendo uma das mais relevantes estudiosas acerca da necessidade de se ensinar história na infância, destaca de maneira veemente que o ensino da disciplina potencializa desenvolvimento pessoal, social e emocional, de modo a auxiliar cada sujeito à compreensão do respeito às diferentes culturas, ter consciência da sua própria e considerar efetivamente as consequências das ações.

A consciência do passado é ponto determinante para que tanto os indivíduos em estudo quanto a sociedade se reconheçam como sujeitos históricos e visualizem a história como meio pelo qual é possível descobrir o registro da raça humana e fazer parte dela. Dessa maneira, uma consciência alimentada na infância desenvolve-se ao longo da vida e consegue ser ampliada com mais sentido.

As crianças, de certa maneira, têm consciência do passado, considerando as suas próprias experiências cotidianas, através dos contatos com histórias ilustradas pela oralidade,

fotografias antigas, filmes, locais históricos, lugares de memórias, etc. Ou seja, as crianças, enquanto sujeitos sociais, estão rodeados por restos físicos do passado, os quais constituem parte do seu presente (COOPER, 2012).

Esses sujeitos têm ciência das temporalidades anteriores a elas, e isso é extremamente importante, tendo em vista que se legitima uma base para que elas possam relacionar os acontecimentos a partir de uma cronologia. Por outro lado, Cooper (2012) ressalta que a não mediação dessas temporalidades pela educação pode provocar compreensões equivocadas, incompletas ou ainda estereotipadas.

Com as experiências de contato a partir dessas histórias na infância, as crianças passam a deter bases que podem dar sentido ao mundo e suas relações, e auxiliam na sua formação identitária, pois a experiência da investigação contribui para a compreensão real dos fatos, dos contextos sociais, de si e dos outros com quem se relaciona.

Cooper (2012) ressalta que:

[...] desenvolver uma consciência do passado no contexto de nossas próprias vidas, por meio de histórias sobre o passado mais distante, é importante para a compreensão de quem somos, como nos relacionamos com os outros e sobre as semelhanças e diferenças entre nós. Isso permite que possamos entender a maneira pela qual as pessoas se comportam e possibilita entender suas ações, como elas podem sentir e pensar, porque as coisas acontecem. Tal discussão envolve valores centrais. É essencial que, desde o começo, as crianças aprendam a discutir histórias criticamente [...] (COOPER, 2012, p. 184).

“Descobrir sobre o passado” e “aprender a discutir histórias criticamente” se alinham à perspectiva didática de relevância da História (enquanto disciplina e base de registro científico), que auxilia o aprendizado histórico. Mas, principalmente, dá condições para que as crianças se situem histórica, social e culturalmente, relacionando-se com o próprio passado e como ele se apresenta no presente.

A relação entre história e literatura guarda suas potencialidades, e pode servir de base para essas construções. Zamboni & Fonseca (2010) destacam:

[...] consideramos pertinente introduzir a criança no “mundo formal” do conhecimento histórico; familiarizá-la com o uso de um vocabulário histórico; despertá-la para a importância das fontes e dos documentos e de conhecer noções, conceitos, suportes modos de construção do conhecimento histórico. Acima de tudo, é fundamental formar, desde cedo, a noção de sujeito histórico: todos nós fazemos história. A criança faz história. Assim, dimensionamos a necessidade do diálogo entre a literatura e a história, pois contribui para a compreensão do poder, da força e dos sentidos das palavras; ajuda-nos a dar sentido ao que somos, ao que nos acontece, estimula-nos a pensar sobre as

relações que estabelecemos com nós mesmos, com os outros e com o mundo. (ZAMBONI; FONSECA, 2010, p. 4).

O aprendizado da história, mediado pela literatura, favorece e se constrói como uma forma de intervenção na relação dos mais diversos sujeitos com o mundo, em meio ao processo construtivo de humanização, de superação de condições objetivas onde as injustiças refletem, assim como os preconceitos e as desigualdades. Nesse sentido, é fundamental que se considere desde a infância as maneiras pelas quais se constrói este conhecimento, permitindo às crianças questionar esses sistemas e problematizar aspectos que fragilizam e desrespeitam indivíduos e grupos segregados e discriminados historicamente, como a população negra.

Em face do exposto, esta pesquisa buscou analisar como a Lei 10.639/2003 está sendo aplicada nos livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e Materiais Didáticos (PNLD), no município de Palmeirândia. Nessa cidade, encontra-se a Escola Municipal Raimundo Nonato Lobato, nosso campo de estudo, que também se constitui como uma escola de ensino quilombola.

Para tanto, buscou-se sistematicamente: conhecer os livros didáticos de Língua Portuguesa do primeiro ciclo do ensino fundamental utilizados pela Escola Municipal Raimundo Nonato Lobato; analisar os contrastes de formação e conhecimento acerca da Lei n.º 10.639/2003 por parte dos professores, assim como as prerrogativas e critérios para escolhas dos livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados; analisar e registrar o processo de inserção, representação e abordagem da literatura afro-brasileira e africana através dos gêneros textuais, presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa, no contexto da Escola Municipal Raimundo Nonato Lobato, sob a ótica da Lei n.º 10.639/2009; e por fim, apresentar como produto da pesquisa uma cartilha formativa e instrucional como suporte ao docente e como base pedagógica para o trabalho de ensino que favoreça a formação dos alunos nos aspectos de construção da consciência histórica e das identidades negras e quilombolas, a partir da utilização da literatura afro-brasileira e africana.

O embasamento teórico-metodológico desta pesquisa firmou-se na análise do discurso de Foucault (1996) e na análise do conteúdo de Bardin (2011). Buscou-se, a partir das teorias em questão, analisar a estrutura dos textos apresentados nos livros de Língua Portuguesa, fazendo relação multidisciplinar entre Língua Portuguesa e História.

Evidencia-se a partir da análise justaposta as marcas de descrição físicas e contextuais, ideologias, saberes, interações sociais e representações identitárias, históricas e culturais negras,

base para compreender a essência dos discursos textuais que legitimem a aplicabilidade da Lei n.º 10.639/03.

A pesquisa se caracteriza quanto à abordagem como qualitativa, mediante o processo de análise do discurso, subsidiada pela linguagem escrita constituída no livro didático de Língua Portuguesa, a partir dos gêneros textuais. Nesse sentido, Maanen (1979, p. 520) destaca que a pesquisa qualitativa “compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas [...] que tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social”.

A escolha pelos anos iniciais do ensino fundamental, mas especificamente pelo 3º, 4º e 5º ano, se deu em virtude destes compreenderem uma etapa em que já se pressupõe estarem alfabetizados, além de que nessa fase os alunos já têm uma maior percepção das relações e da sociedade, se comparado aos anos anteriores.

Outro ponto determinante para a escolha da infância, como foco da pesquisa, se sustenta por acreditar que o ensino de história na infância é extremamente importante para construção da consciência histórica³ e desenvolvimento do senso histórico-identitário. Isso porque as relações de ensino-aprendizagem favorecem a reflexão, experiências de conhecimento, assim como o reconhecimento, as identificações, mudanças de concepções e, principalmente, novas formas de ver e reconhecer as narrativas históricas apresentadas.

No que diz respeito ao processo de aquisição dos dados e dos instrumentos utilizados para coleta dos mesmos, fez-se uso de três técnicas distintas: a primeira corresponde à análise bibliográfica dos livros de Língua Portuguesa distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tendo em vista que foram avaliados os livros didáticos do terceiro, quarto e quinto ano do Ensino Fundamental utilizados no ensino público.

Tal análise buscou perceber aspectos que tencionam o processo de inserção, representação e abordagem das literaturas afro-brasileira e africanas entre os gêneros discursivos textuais presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa, sob a ótica da Lei n.º 10.639/08. Nesse sentido, buscou-se compreender as relações multidisciplinares entre as disciplinas Língua Portuguesa e História a partir das bases textuais que favorecessem a construção identitária, histórica e cultural.

A segunda técnica se tratou de entrevistas com questionários semiestruturados, direcionados aos professores dos respectivos anos de ensino, a fim de compreender suas bases

³ Consciência histórica é aqui entendida, segundo Jörn Rüsen, como uma categoria que se relaciona a toda forma de pensamento histórico, por meio da qual os sujeitos possuem a experiência do passado e o interpretam como história. Em outras palavras, ela é “(...) a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RUSEN, 2010, p. 57).

de formação inicial e continuada, sobre o conhecimento acerca da Lei n.º 10.639/03 e Lei n.º 11.645/2008. Além disso, questionou-se o processo, as prerrogativas e critérios para escolhas dos livros didáticos utilizados pelas unidades de ensino.

Em virtude de uma necessidade de contrapor algumas questões, realizou-se também uma entrevista com a secretária municipal de educação a fim de tratar de aspectos que demonstrem como tem se dado a atuação no sentido de organização e desencadeamento da política de atuação, formação e implementação do ensino quilombola, assim como da Lei n.º 10.639/2003.

A terceira técnica de pesquisa tratou-se de observações das práticas pedagógicas de abordagem e utilização dos gêneros textuais literários presentes nos livros, que demonstrassem relações e formações direcionadas às representações sociais e a construção da consciência histórica-identitária cultural negra e quilombola.

O presente trabalho, nesse contexto, encontra-se estruturado a partir de três capítulos. O primeiro é intitulado “Brasil, relações étnico-raciais e o direito à educação intercultural”, e apresenta as bases teóricas de reflexão e discussão para mostrar a necessidade do desencadeamento deste estudo, pontuando como a colonialidade (como reflexo de racionalidade e poder) e o eurocentrismo nas relações ideológico-sociais, pelo viés da modernidade enobrecedora, influenciam as relações atuais, inclusive as educacionais.

O capítulo ainda enfatiza o tencionamento construído pela crise cultural moderna, que questiona e reivindica os espaços, as representações e a cidadania dos negros enquanto grupo social marginalizado historicamente. Apresenta o multiculturalismo como base para reconhecimento da diversidade e das diferenças, e teoria que auxilia a construção das identidades coletivas e individuais pela luta e experiências de representação. Discute o desafio da restituição e reconhecimento dos Outros, de suas histórias, culturas e conhecimentos a partir do olhar epistemológico transmoderno, que mostra novas perspectivas em torno do pensar, ser, saber e conhecer.

Reconhecendo a marginalização social do negro historicamente, assim como suas desvantagens em participar ativamente na sociedade brasileira, à medida que foi negada sua cidadania, trazem-se discussões que defendem a necessidade de ações de reparação, não como forma de igualdade, mas de reconhecimento das diferenças e do direito às oportunidades (equidade) àqueles injustiçados, inclusive na educação. E nesse sentido, apresentam-se os principais dispositivos legais que garantem o direito à educação, dando enfoque a educação escolar quilombola.

Traz-se uma construção do direito à educação a partir da Declaração dos Direitos Humanos de 1948, Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional de 1996, Lei n.º 10.639/2003, Lei n.º 11.645/2008, Diretriz Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012), Diretrizes Curriculares Estaduais para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica no Maranhão (2020) e da Base Nacional Comum Curricular (2017). Dispositivos constituídos e conquistados que dão ênfase ao direito à educação quilombola como uma conquista do Movimento Negro Unificado, uma marca de luta que contribui para a construção identitária negra e quilombola.

Em continuidade, mostra-se o currículo intercultural como base política que potencializa o rompimento com esses estigmas hegemônicos, reconhece a diversidade, desconstrói as diferentes práticas manipuladoras e discriminatórias em relação aos “outros”, numa perspectiva de valorização e desnaturalização das desigualdades e promoção de uma educação que reconheça as diferenças. Assim, adequa-se aos dispositivos legais nacionais e promove uma educação enfocada em todos os sujeitos em meio às particularidades históricas, culturais e sociais.

Como se busca ao longo da pesquisa dar validade e um olhar diversificado às bases textuais nos livros didáticos, propusemos discutir e apresentar reflexões que perpassam e enfatizam as múltiplas linguagens que o livro didático apresenta frente aos novos desafios educacionais e as novas construções de linguagem e comunicação. Discute-se a ideia de que se tem buscado as mais diversas maneiras de comunicação, assim como de linguagens alternativas e gêneros textuais para apresentar os conteúdos e temas a partir dos materiais didáticos.

Na sequência, discute-se sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir da literatura como base narrativa e ideológica para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, demonstrando suas potencialidades para a implementação da Lei n.º 10.639/2003, uma vez que pode auxiliar a construção da consciência histórica e das identidades negras e quilombolas, em meio a discursos e representações.

No segundo capítulo, tendo por referência os manuais didáticos analisados, trazemos discussões em torno do ensino de Língua Portuguesa, destacando a literatura, em especial a afro-brasileira e africana nas bases textuais, como recurso narrativo e ideológico para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, uma vez que ela potencializa as relações de representação e do discurso construído ideológica e intencionalmente.

Trazemos ainda os resultados das observações feitas na escola e das entrevistas realizadas com as professoras do 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental, assim também com a secretária municipal de educação. Apresenta-se nesse sentido, os contrastes de formação inicial

e continuada das professoras, assim como seus conhecimentos acerca da política étnico-racial, dos critérios e parâmetros para escolha dos livros didáticos utilizados na escola.

Por fim, apresentamos no terceiro e último capítulo que busca descrever e detalhar o processo de construção do produto educacional, destacando suas potencialidades e particularidades que o legitimam como um material importante e que pode auxiliar efetivamente a formação docente e as práticas pedagógicas. Tudo isso, em meio ao reconhecimento do direito étnico-racial, das legislações e diretrizes sobre a educação negra e quilombola, assim como da literatura afro-brasileira e africana como base de construção da consciência histórica e de identidades quilombolas.

CAPÍTULO 01 - BRASIL, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O DIREITO À EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Este capítulo pretende discutir questões que auxiliam no reconhecimento histórico das desigualdades étnico-raciais e sociais no Brasil ao longo do tempo. A partir disso, destaca-se a necessidade de uma educação intercultural que garanta não apenas a igualdade, mas também o direito de oportunidades aos negros, que historicamente tiveram uma educação opressora, marginalizante e eurocêntrica.

O capítulo está organizado em duas seções e duas subseções, especificamente, que tratam sobre: Colonialidade, Crise Cultural Moderna e o Multiculturalismo no Brasil; Educação Escolar para as relações étnico-raciais, legislação e currículo intercultural; As múltiplas linguagens que o livro didático apresenta; e Ensino de Língua Portuguesa e História: a literatura como base narrativa e ideológica para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

O roteiro de análise propõe trazer reflexões que evidenciem as raízes da colonialidade do saber, que estabeleceu e continua a manter padrões sociais que afirmam uma hierarquia a partir das raças e etnias. Assim, é fundamental romper com essa estrutura, reforçando a necessidade de novos modos de ver, pensar e propor educação escolar, principalmente a quilombola, que valorize os direitos da população negra ter seu espaço de representação e fala.

1.1 Colonialidade, Crise Cultural Moderna e o Multiculturalismo no Brasil

Esta seção se propõe a tratar de três aspectos que muito contribuem para a construção do pensamento pressuposto neste estudo e apresentado ao longo desta abordagem – a colonialidade eurocêntrica e sua influência nas relações sociais, culturais e educacionais; a crise cultural moderna que tenciona o questionamento aos padrões; e o multiculturalismo como marca de reconhecimento das diferenças e da diversidade, que serve de base para desvelamento e reivindicação por direitos e justiça social.

Tratar de eurocentrismo e colonialidade enquanto bases estruturais de poder favorece o questionamento acerca da hegemonia que a história da Europa assumiu em nossa perspectiva histórica. Essa hegemonia estrutura e desencadeia a prática de exploração de novos territórios.

A Europa nem sempre foi reconhecida e identificada mundialmente como modelo de avanços, sucessos e exemplo de centralidade de poder e saber. De fato, o continente europeu, até o século XV, era considerado um espaço periférico na relação contextual com África e Ásia, visto ocupar uma posição secundária em relação às outras culturas (FEBVRE, 2004).

Conforme Dussel (2005) e Sovik (2009) destacam, a criação da narrativa e da representação da Europa como herdeira direta dos gregos e romanos da Antiguidade, é uma invenção romântica constituída durante o Renascimento, desenvolvida dentro do movimento intelectual do Iluminismo e difundida nos séculos seguintes, a fim de legitimar espaços de dominação e reconhecimento mundial.

O desenrolar da história em meio às ideias de modernização, a Revolução Industrial, as Grandes Navegações e o desenvolvimento do processo de colonização, especialmente da região nomeada como América, marcam a transição da Europa de elemento periférico a centro do mundo (DUSSEL, 2012⁴).

A colonialidade, enquanto poder estrutural que se constitui na América Latina a partir da expansão comercial ultramarina e mercantil, possibilitou no campo ontológico a criação de um novo padrão de racionalidade: o eurocentrismo. Este compreende a transformação semântica da concepção da Europa, que passa a servir de modelo para julgar a sociedade e os padrões a serem incorporados pelo restante do mundo.

Os europeus estrategicamente “tomam para si a centralidade do discurso e a condução da racionalidade” (MAIA; FARIAS, 2020, p. 577). Foi nesse contexto que os colonizadores, ao se deparar com os “desconhecidos”, reconhecem os Outros, e assim apresentam e defendem sua identidade como modelo.

Desse modo, a Europa se legitima como centro dos acontecimentos, secundariza o restante do mundo à medida que cria as ideias de subjetividade a serem espalhadas como universais. Simultaneamente, apresenta os “descobertos” ou “desconhecidos” como indivíduos a serem colonizados e civilizados (CHESNEAUX, 1995).

Pelo viés da narrativa europeia, o processo de civilizar os povos colonizados foi extremamente necessário, visto que apenas assim os povos colonizados poderiam integrar a periferia do ocidente europeizado. Como afirma Bauman (2006, p. 21): “A conquista europeia era um ato enobrecedor, elevando os conquistados às alturas do verdadeiro conhecimento e da moralidade suprema. Ou pelo menos era o que a Europa acreditava”.

Os ideais difundidos até então materializam-se na efetiva dominação e controle dos povos e grupos, perpassando por uma lógica narrativa de que o conquistador era o homem

⁴ Entre os historiadores que estudam e tratam desse processo transição e das relações envoltas à modernidade a partir da construção narrativa político-ideológica da Europa como modelo de civilização, é pertinente ressaltar Dipesh Chakrabarty, Edmundo O’Gorman, Gilberto Freyre, Fernando Novais, Caio Prado Junior, Manoel Luíz Salgado Guimarães, entre outros.

moderno, com as bases essenciais para imposição aos Outros da maneira que estes deviam se portar socialmente, assim como deviam organizar seus pensamentos.

Os europeus passam, então, a realizar o encobrimento do Outro, oprimindo, negando suas histórias, culturas, crenças, valores e costumes. Em outras palavras, violentaram e destruíram o mundo e a identidade dos colonizados em favor de uma suposta modernidade⁵. Nesse sentido, Silva (2014) enfatiza como o processo de desconstrução do outro é feito, em meio às relações de manipulação da racionalidade.

[...] uma violenta assepsia epistêmica e cultural da sociedade. O OUTRO é instituído enquanto o anti-modelo que não possui as condições de ser, de produzir e de viver civilizadamente sem a ajuda (favor) DAQUELE que É. O OUTRO vive a condição de empréstimo, ao não ser e não ter, somente cabendo-lhe reconhecer-se como o NÃO-SER e obedecer ÀQUELE que É (SILVA, 2014, p. 206).

No Brasil, assim como nos outros contextos da América Latina, os indígenas são encobertos e impedidos de viver seus costumes, transformando e moldando sua identidade por meio da violência, rejeitando toda manifestação ou expressão de subjetividade⁶. Os jesuítas tiveram grande influência nessa ação.

[...] toda noção de domínio colonial europeu, em muitas partes do mundo, esteve associada a uma visão “humanizadora”, educativa, com frequência nas mãos de instituições religiosas que tinham objetivos genuinamente educacionais, mas entendiam que seu papel era de cristalizar a população, livrando-a de práticas locais e introduzindo os padrões europeus (GOODY, 2015, p. 279).

Esse processo de colonização se desdobrou na colonialidade do poder, ou seja, um padrão de “poder sistemático que tornou a dominação e a ideia de superioridade europeia concepções naturais difundidas no mundo inteiro” (MAIA; FARIAS, 2020, p. 582). Um dos pilares desse novo padrão de poder estabelecido foi a afirmação da ideia de raça como um aspecto diferenciador de identidades sociais, utilizada para dar validade ao processo de colonização e dominação europeia sobre os povos latino-americanos.

⁵ O escrito de Bartolomeu de las Casas, comentando o genocídio indígena na América espanhola, é marcante para o período da modernidade, pois ele representa a aniquilação disfarçada de conquista que teve por objetivo único: alimentar a cobiça e a ganância dos colonos tiranos. Las Casas, foi considerado um problema aos espanhóis uma vez que tomou as dores dos indígenas, e a partir disso tentou fazer valer os direitos naturais pelos princípios éticos, jurídicos e religiosos.

⁶ Adauton Novaes na obra *A outra margem do ocidente* (1999), traz questões pontuais nas maneiras de como os indígenas vão perdendo sua identidade em face dos conflitos e das imposições. Nos possibilita desconstruir inúmeras concepções equivocadas acerca da realidade, das relações e da identidade indígena, inclusive nos permitir saber do próprio indígena sua versão da história.

A definição moderna de raça servia para classificar os seres humanos a partir de diferenças fenotípicas, demarcando e hierarquizando distinções entre os colonizadores e os colonizados, entre dominadores e dominados.

Importante deixar claro que há grandes controvérsias em torno da etimologia do termo raça⁷. Contudo, é certo que seu significado sempre esteve de certa forma ligado ao ato de estabelecer classificações, inicialmente, entre plantas e animais e, mais tarde, entre os humanos. Assim, a noção de raça como referência e base a diferentes categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade e que remonta a meados do século XVI. As circunstâncias históricas constituídas ao longo dessa centúria foram determinantes à construção de um sentido peculiar à ideia de raça (ALMEIDA, 2021).

A expansão econômica mercantilista e a descoberta do novo mundo forjaram a base material a partir da qual a cultura renascentista iria refletir sobre unidade e a multiplicidade da existência humana. Se antes desse período ser *humano* relacionava-se a pertencimento a uma comunidade política ou religiosa, o contexto da expansão comercial burguesa e da cultura renascentista abriu portas para a construção do moderno ideário filosófico que mais tarde transformaria o europeu no homem universal [...] e todos os povos e culturas não condizentes com os sistemas culturais europeus em variações menos evoluídas (ALMEIDA, 2021, p. 25).

As percepções e os conceitos em torno da raça, assim como do racismo, serviam para anular as histórias dos outros povos e grupos em favor das suas próprias. Desse modo, as classificações a partir das raças serviam para marginalizar conhecimentos, línguas e pessoas, além de justificar a apropriação das terras e a exploração da mão-de-obra.

A formação de relações sociais a partir das associações das características biológicas a papéis sociais desempenhados na sociedade, em meio a um período de permanente violência e dominação, fez com que houvesse uma naturalização da maneira como a formação da sociedade fosse movida utilizando a raça como critério para discriminação (DOMINGUES, 2005).

A partir daí, surgiu um novo sistema de dominação social, resultado de um processo de relações históricas de destruição do Outro e como base para o novo modelo e padrão de poder em formação. Tudo isso amparado na naturalização das relações sociais de superioridade europeia, inferioridade e silenciamentos dos grupos colonizados, negação de suas histórias, culturas e expressões de subjetividade.

⁷ BANTON, Michael. A ideia de raça. Lisboa: Edições 70, 1977; MENDES, Maria Manuela. Raça e racismo: controvérsias e ambiguidades. Revista Vivência, n. 39, p. 101-123, 2012.

[...] a Europa não só tem negligenciado ou representado mal a história do restante do mundo, e em consequência, interpretando equivocadamente sua própria história, mas também tem imposto seus conceitos e períodos históricos comprometendo nossa compreensão [...] de uma forma significativa tanto para o futuro quanto para o passado (GOODY, 2015, p. 18-19).

Em consonância a esse sistema ideológico e projeto de formação social, as mais diversas instituições da sociedade brasileira incorporaram em suas práticas o legado do eurocentrismo e da colonialidade. Embora o período moderno tenha ficado para trás, junto com a escravidão e as hierarquias sociais, tais ideias ainda se perpetuam neste século, pautando preconceitos, estereótipos e fragilizando as relações sociais em um contexto marcado, agora, pelo neoliberalismo, pelos efeitos da globalização e pelas transformações da Era digital.

Para o caso do Brasil, alguns reflexos desse sistema estrutural são evidentes pela imposição da língua portuguesa como oficial; organização econômica do país que estabelece o capitalismo como base principal; determinação do cristianismo como religião basilar; desumanização e exploração do trabalho da população negra; utilização dos referenciais legais e administrativos europeus como modelos; negação de espaços de representação da população negra nos sistemas sociais (midiáticos, educacionais, políticos, editoriais, etc.) e pelo atendimento das populações através da racialização.

No âmbito social, as desigualdades sociais; a negação das diferenças e da diversidade; o racismo estrutural⁸; as discriminações; os expressivos percentuais de violências com povos e grupos minoritários excluídos historicamente (como indígenas e negros); o não reconhecimento étnico de pessoas negras como cidadãos; a falta de políticas sociais direcionadas a esses públicos; a organização dos sistemas educacionais, espaços e currículos escolares brasileiros voltada aos anseios de uma elite branca; assim como as representações estereotipadas e regradadas da população negra nos âmbitos das salas de aula e dos livros didáticos são expressões da colonialidade e do eurocentrismo na sociedade. Desse modo, as práticas ideológicas marginalizantes e excludentes são naturalizadas em nosso cotidiano.

A falta de adequação ou implementação de leis e diretrizes que estabelecem obrigatoriedade do ensino configura-se, ainda, como uma marca desse processo. Como exemplo claro disso, citamos as Leis n.º 10.639 e n.º 11.645, criadas em 2003 e 2008, respectivamente,

⁸ Racismo estrutural é entendido aqui, segundo Silvio de Almeida (2021, p. 33;35), como um elemento que se manifesta como processo político e histórico e integra a organização econômica e política da sociedade. Dessa forma, compreende “uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional.” Assim, cria-se as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática e naturalizada.

ALMEIDA, Sílvia Luiz de. Racismo Estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

objetos de estudo desta pesquisa, que pressupõem e garantem o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígenas, mas que, na prática, não têm sido implementadas integralmente. Prevalece uma limitação e hierarquização do saber escolar, negando os direitos de memória e reconhecimento pelos dispositivos. Nessa perspectiva, a hegemonia da colonialidade do saber impede que as populações indígenas e afro-brasileiras tenham seu espaço garantido nos currículos escolares, recursos didáticos e materiais de apoio pedagógico.

Após fazer essas inferências e reflexões que mostram como a colonialidade está incorporada em inúmeras relações constituídas na sociedade, é necessário destacar um movimento significativo das relações contemporâneas: o multiculturalismo. Este movimento apresenta as contraposições de interesses sociais instituídos pelos múltiplos conflitos identitários culturais, frutos de relações assimétricas de poder entre as mais diversas matrizes culturais.

As ideias multiculturalistas, como sua abordagem conceitual, surgem como reflexos de uma crise da modernidade⁹, por meio da qual reivindicações de diferentes povos e culturas imergiram em favor da luta não apenas pela igualdade, mas pelo direito e pela justiça, numa relação estreita entre reconhecimento e respeito às diferenças (CANDAU, 2008).

Como representação desses diferentes povos e lutas, a proposta multiculturalista traz os negros como sujeitos sociais injustiçados historicamente, que vêm lutando por seus espaços e reparações no sentido de minimizar os prejuízos trazidos e vivenciados pelo projeto de colonialidade, inclusive no âmbito escolar.

Os negros passam, então, a lutar pela superação da perspectiva monocultural ocidental, opressora e dominante como aspecto determinante para formação de um falso projeto ideológico, que universaliza e naturaliza uma evolução homogênea da humanidade. Em face de seu projeto de atuação, o multiculturalismo configura-se numa visão pós-moderna de sociedade que reconhece e tem como bases centrais a percepção de diversidade, diferenças, heterogeneidade cultural e descontinuidade (CANDAU, 2008).

Assim, o multiculturalismo busca superar a percepção moderna e iluminista que reconhece a identidade sociocultural como uma essência fixa e estável, percebendo-a como uma base múltipla, descentralizada que vive permanentemente em processo de (re)construção. Ao mesmo tempo, busca criticar os modelos de relações culturais de negação ou silenciamentos das culturas dos grupos sociais minoritários instituídos no âmbito das sociedades.

⁹ A modernidade entra em crise por não atender aos novos modos de ver e justificar relações, tendo em vista que nela, diferença e identidade, igualdade e justiça, cidadania, ética, direitos entre outros pontos entram em questão, por caracterizarem-se como categorias do moderno. (SANTOS, 2005).

Numa perspectiva crítica, o multiculturalismo pós-colonial, considerando as diversidades sociais e culturais instituídas nos seios das sociedades, vai além e busca levantar questionamentos em torno da própria construção das diferenças, assim como dos estereótipos e preconceitos em desfavor daqueles vistos como diferentes na realidade desigual e excludente dos contextos (SANTOS; NUNES, 2003).

Para nossa análise, o paradigma multiculturalista serve de base para propor um estudo pautado na educação da população negra, com ênfase sobre as inserções, representações e abordagens dos livros didáticos de Língua Portuguesa pelo viés da construção histórico-identitária, que serve não apenas para mostrar uma relação concreta, a partir de uma base de ensino, mas também para evidenciar como as relações se constituem e quais os desafios para romper com um sistema enraizado pela colonialidade ainda tão presente na mente e nas práticas cotidianas.

As questões multiculturais se estabelecem a partir de aspectos da realidade atual, presentes em todos os países, em que reconhecem as instituições democráticas, a heterogeneidade populacional e a economia pós-industrial face ao processo de globalização. O Brasil configura-se como um desses países, visto que sua realidade histórica se apresenta a partir de grupos fortemente discriminados, reflexo de uma relação histórica com a Europa em meio ao processo de colonização.

A extensão e efetivação de ideais multiculturais tal como se apresentam tem ganhado força mundial considerando que o pós-colonialismo, em especial as ideias modernas e pós-modernas, favoreceram com que grupos e populações questionassem os sistemas e relações sociais, a fim de entender o porquê de determinadas culturas serem impostas sobre outras, assim como lutar por seus espaços de representação, justiça e oportunidades (SANTOS; NUNES, 2003, p. 33).

A luta multicultural no âmbito da América, em especial do Brasil, é um fruto também do processo de colonização, pelas sociedades liberais ocidentais, por meio das quais se constitui e se impõe uma política de assimilação forçada e de eliminação da identidade dos povos que habitavam as terras “achadas”.

O desaparecimento de significativa parte das populações indígenas brasileiras e da segregação dos povos e culturas diferentes, tais como a população negra, principal foco deste estudo, serve de base para surgir a necessidade do reconhecimento e o respeito a esses povos e

suas manifestações culturais¹⁰. A imposição de valores ditos universais suprime as muitas formas de construção do saber, marcas do colonialismo ocidental, visto que na sua prática histórica buscou negar os outros, silenciar vozes e principalmente impor sua cultura.

Como representação dessa colonialidade do saber, as mais diversas práticas educacionais e materiais didáticos, como os livros didáticos, ainda hoje apresentam os negros como sujeitos estereotipados, marcados pela escravização apenas, rotulados como sujos, sem humanidade, agressivos, violentos ou ainda incapazes ao serviço intelectual, impregnando no imaginário dos estudantes uma condição de inferioridade. A partir dessas representações, grande parte dos alunos negros negam-se, assim como sua história e cultura. Por conseguinte, negam suas origens, etnias e identidades.

Nesse sentido, o país vive ainda duros conflitos oriundos da não afirmação e identificação étnica e cultural dos grupos formadores do povo brasileiro. O que se nota é que, além de uma crise da modernidade, há uma crise da civilização, visto que a ideia de projeto civilizatório moderno compreende universalidade, individualidade e autonomia (ROUANET, 2001).

Os novos deslocamentos sociais e o surgimento de novos atores sociais passaram a questionar os modelos sociais instituídos a fim de legitimar a necessidade de que se repense essas relações modernas a partir do reconhecimento e valorização multicultural (SEMPRINI, 1999). Há um movimento coletivo dos mais diversos grupos, com destaque à população negra, para refletir acerca das relações em sociedade, questionar práticas e reivindicar seus direitos, ações de justiça social que busquem reparar os prejuízos e diminuir as desigualdades¹¹.

É necessário, assim, repensar a modernidade, percebendo que suas relações práticas predisõem a compreensão e superação de paradigmas (modelos) socioculturais que estão relacionados. Logo, questionar esses modelos a partir de outros prismas se torna tarefa basilar para que outros paradigmas surjam. O desafio, então, se sustenta na superação e passagem da percepção monocultural para a multicultural, em que o reconhecimento em torno das diferenças e silenciamentos é alicerce (SANTOS, 2005).

¹⁰ Como vimos anteriormente, os conflitos interétnicos marcaram o período de colonização das Américas, incluindo o território do Brasil. Nesse contexto, o dominador europeu acaba por influenciar o processo de formação social da colônia à medida que impõe e oprime as culturas subalternas em instauração e reconhecimento da hegemonia cultural branca europeia.

¹¹ Conforme apontado por Santos (2005), o conflito entre regulação e emancipação pertencente ao paradigma da modernidade ocidental estabelece duas formas de conhecimento: o conhecimento-emancipação (que pressupõe a trajetória entre o estado de ignorância denominado colonialismo e um estado de saber designado solidariedade, ou seja, via-se no colonialismo o outro como objeto, não como sujeito) e o conhecimento-regulação (que estabelece a trajetória entre o estado de ignorância denominado de caos e um estado de saber designado por ordem).

Outra questão de grande influência acerca das ideias multiculturais se dá em torno da globalização, visto que os avanços e transformações influenciaram efetivamente no modo de vida das populações e grupos, afetando suas identidades culturais nacionais, questionando seus sistemas e organizações, favorecendo o deslocamento e problematizando as ideias de unificação e homogeneidade.

Então, a identidade cultural enquanto aspecto unificado está pautada na dúvida, nos questionamentos, nas reflexões. E assim, é necessário perceber que a maioria das sociedades modernas possui culturas diversas, características múltiplas, que foram somente unificadas por processos de conquistas que subjugaram os povos conquistados e suas culturas (HALL, 1995).

Assim sendo, a identidade cultural precisa ser vista como reflexo coletivo, que contempla particularidades individuais dos grupos sociais num processo coletivo da nação. Estabelecer identidade ou cultura nacional requer, antes de tudo, reconhecer que uma nação compreende diversificados grupos, com suas respectivas características, culturas e histórias.

Diante do exposto, o grande desafio social pós-moderno é repensar a civilização a partir da diversidade, pondo em xeque a influência da ocidentalização mundial, das ideias eurocêntricas, assim como a falsa ideia de hegemonia nacional monolítica. Potencializar o projeto de fim da ocidentalização do mundo pressupõe, na prática, reconhecer a pluralidade cultural das nações, em especial a brasileira, dando ênfase à desmitificação dos discursos impostos, às ideologias de dominação, assim como à valorização de diversas formas de saber, de ver e de ser.

Se o pós-moderno global representa uma abertura ambígua para a diferença e para as margens e faz com que um certo tipo de descentramentos da narrativa ocidental se torne provável, ele é acompanhado por uma reação que vem do âmago das políticas culturais: a resistência agressiva à diferença; a tentativa de restaurar o cânone da civilização ocidental; o ataque direto e indireto ao multiculturalismo, o retorno às grandes narrativas da história, da língua e da literatura (os três grandes pilares de sustentação da identidade de da cultura nacionais); a defesa do absolutismo étnico, de um racismo cultural que marcou as eras Thatcher e Reagan, e as novas xenofobias que estão prestes a subjugar a Europa (HALL, 2013, p. 377-378).

Por ter consciência dessas cargas ideológicas e das potencialidades das narrativas criadas, assim também desses discursos impostos ao longo da história, que este estudo vem questionar as bases textuais no livro didático de Língua Portuguesa, à medida que se tem consciência de que as narrativas seguem a um padrão de poder e saber, alinhadas aos padrões de manutenção das sociedades.

Considera-se que cada vez mais a busca pela afirmação de identidades pessoais e coletivas se constitui, legítima e se transforma em uma base de sustentação, de inclusão e de emancipação em um mundo globalizado. A globalização, ao mesmo tempo, em que tenta unificar as culturas e possibilitar contatos e várias interligações, separa e oprime aqueles sujeitos e grupos que não possuem forças suficientes para entrar no jogo, munidos das mesmas condições, como a população negra.

Os negros, como grupo pertencente a essa realidade e foco desta pesquisa, mais conscientes de seus papéis sociais e de seus direitos, têm lutado fortemente para a construção de sua identidade e valorização de sua história e cultura, mesmo se configurando como um desafio.

Embora a colonialidade tenha se enraizado no imaginário social brasileiro e nas relações práticas pela modernidade, fragilizando suas relações, não tem conseguido se manter intacta. Inúmeras têm sido as estratégias de pesquisadores, ativistas, entre outros sujeitos para romper esse paradigma.

Em outras palavras, há uma luta em torno dessa influência constituída pela colonialidade/modernidade. Com a entrada do multiculturalismo pós-colonial nesse embate, principalmente no âmbito da educação, tem-se a oportunidade de questionar as relações, os padrões e a manipulação do ser, do saber e do poder. Questiona-se a centralidade da cultura e os discursos educacionais tradicionais estrategicamente apresentados, resgatando ou reconstruindo discursos alternativos que garantam o reconhecimento dos outros como respostas concretas à diversidade étnico cultural existente.

Após realizar esse percurso teórico, que apresenta a necessidade de ruptura das amarras com as raízes da colonialidade e a importância do movimento multicultural pós-colonial de luta para esse intuito, a seção seguinte discute a educação étnico-racial, as legislações brasileiras e o currículo intercultural.

1.2 Educação Escolar para as relações étnico-raciais, legislação e currículo intercultural

Antes mesmo de tratar de educação escolar para as relações étnico-raciais e sua legislação específica, e até mesmo sobre a necessidade de incorporação de currículos interculturais nas escolas, é necessário percebê-los como frutos de um movimento social mundial – as políticas afirmativas – que se propõe a reivindicar, apontar e discutir o direito e a justiça social aos mais diversos sujeitos marginalizados socialmente ao longo da história.

Discutir sobre políticas afirmativas possibilita compreendê-las como medidas ou ações especiais criadas, com enfoque a grupos sociais diversos. Estes são marcados pela exclusão social gestada ao longo do tempo e que ainda se impõe no presente.

Estas ações pautam-se exclusivamente num movimento de equalização da democracia, que se compromete a eliminar as desigualdades e segregações. Nesse sentido, busca-se romper com a percepção classificatória dos grupos a partir de raças, etnias, religiões, gêneros, culturas... (PIOVESAN, 2005). Por esse viés, estabelecidas como obrigatórias ou facultativas, as ações afirmativas objetivam promover a inclusão dos mais diversos sujeitos e/ou grupos sociais notoriamente discriminados e segregados por condicionantes sociais, culturais e históricos.

As ações afirmativas, como políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado de discriminação, cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático: assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve moldar-se no respeito à diferença e à diversidade. Por meio delas transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva (PIOVESAN, 2005, p. 49).

Joaquim Benedito Barbosa Gomes e Fernanda Duarte Lopes Lucas da Silva, pioneiros nessa discussão, definiram as ações afirmativas como:

[...] políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (BARBOSA; SILVA, 2001, p. 90).

O Brasil é reconhecido mundialmente como um dos países com maiores desigualdades, um reflexo de sua formação histórica, social, política, cultural e econômica que ao longo de um grande período deu prioridade ao trabalho escravizado, às explorações, à divisão de classes, à grande propriedade territorial e à monocultura, marginalizando boa parte da população sem acesso às riquezas produzidas.

Atualmente, as desigualdades sociais se expressam nos mais diversos indicadores sociais e econômicos através da grande concentração de renda e terra nas mãos de poucos, dos significativos e crescentes índices de violências de etnia e gênero, do analfabetismo, da pobreza estrutural, das exclusões e discriminações sociais, entre outros pontos.

Em consonância a isso, Mocelin & Martinazzo ressaltam que:

No intuito de dar respostas às demandas da população e no sentido de minimizar os efeitos dessa desigualdade social estrutural, o Estado brasileiro sempre lançou mão das políticas públicas e sociais que mantiveram desde sua gênese e durante todo seu desenvolvimento um caráter fragmentado, assistemático e seletivo, reforçando o critério do mérito, da benesse, da função de controle social aos trabalhadores, necessário ao desenvolvimento e aprofundamento das relações sociais capitalistas, ao invés de constituir-se alicerçado em uma cultura de direitos pela ótica universalizante, da cidadania e da emancipação dos sujeitos (MOCELIN; MARTINAZZO, 2017, p. 2).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e, posteriormente, a Constituição Federal do Brasil (1988) apresentam-se como elementos sociais conquistados a partir desses embates, que materializavam os anseios de diversos grupos e buscavam favorecer o pleno exercício da cidadania, dando ênfase aos princípios sociais de igualdade. Para isso, era necessário reconhecer as diversidades e suas diferenças.

Nessa perspectiva, tal como estabelece no Art. 5º da Constituição Federal do Brasil (1988, p. 13): “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

No entanto, somente esses textos legais não bastavam. Compreendendo a necessidade de ações de equidades que ultrapassem a conjuntura constitucional, no Brasil, os Movimentos Sociais, em meio às ações e debates e em favor da garantia por espaços e pela verdadeira cidadania, passam a lutar pela redemocratização do direito e reconhecimento da sociedade a partir de seus aspectos plurais (MUNANGA, 2020). Contudo, somente na segunda metade dos anos de 1990 que se introduz no contexto do Brasil o debate acerca das ações afirmativas.

Esses projetos, apresentados por parlamentares das mais diversas tendências ideológicas, que, em geral buscavam mitigar a flagrante desigualdade constituída na sociedade brasileira atacando-a naquilo que para grande parte das populações constitui a sua causa principal, ou seja, o nosso segregador sistema educacional, que tradicionalmente, por diversos mecanismos, sempre reservou aos negros e pobres em geral uma educação de inferior qualidade, dedicando o essencial dos recursos materiais, humanos e financeiros voltados à educação de todos os brasileiros, a um pequeno contingente da população que detém a hegemonia política, econômica e social no país, isto é, a elite branca (BARBOSA; SILVA, 2001, p. 86).

A diversidade era uma marca bastante debatida para problematizar questões da realidade brasileira, que influenciavam efetivamente na segregação, marginalização e principalmente

ocultamento de realidades dos grupos sociais “dominados” e estigmatizados socialmente, principalmente pela raça, como é o caso da população negra e indígena.

O Brasil, constituindo-se como um país capitalista e marcado fortemente pelos ideais neoliberais a partir da segunda metade do século XX¹², assim como pelo racismo e preconceitos impregnados nas relações culturais construídas ao longo da história, é extremamente injusto na distribuição de renda, assim como nas condições de aprendizagem dos mais diversos sujeitos sociais (PIOVESAN, 2005).

Atenta-se de modo focal para a necessidade de políticas sociais que auxiliem efetivamente os mais diferentes grupos e segmentos da sociedade brasileira, como é o caso dos negros, foco desse estudo, a ter acesso a bens que, historicamente, lhes foram negados. O impedimento dessa população negra conhecer sua própria história e cultura através do saber escolar foi uma das principais pautas de luta pelo Movimento Negro Unificado (MNU).

O saber escolar aqui retratado compreende “uma necessidade de ordem histórico-social em decorrência da compreensão do desenvolvimento alcançado pelo gênero humano” ou ainda um “saber metódico, científico, elaborado, sistematizado que se caracteriza como ponto de partida possível para a apropriação das formas mais complexas, dos níveis de abstrações mais complexos” a fim de dar subsídios para a compreensão da realidade visando sua transformação (GIARDINETTO, 2010, p. 754; 757).

Ao fazer relações diretas com a negação desses acessos a bens historicamente negados aos negros, é necessário destacar que a educação escolar, assim como o saber escolar, tem sido controlado. Isso porque há o ocultamento, silenciamento, segregação ou até mesmo estereotipação dos negros nos currículos. Pautados nesses textos legais, os materiais didáticos também têm agenciado sua representação de maneira marginalizante (RÉGIS, 2012).

A educação escolar configura-se por alinhamento a um projeto político de um país, o qual deixa refletido na história suas variáveis e pressupostos ideológicos, bem como o perfil de sujeito que se quer formar. Notadamente, a classe hegemônica¹³ é quem determina o projeto de educação a ser executado, tendo em vista que reconhece nele base consensual para o ideal de nação e manutenção de sistemas de relações.

¹² Indicamos a leitura do texto: FRIGOTTO, Gaudêncio. Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político-práticas. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPEL. Pelotas. set/dez, 2010. p. 417 – 442. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1593/1479>. Acesso em: 23 de fev. de 2023.

¹³ Para Antônio Gramsci (2002), hegemonia compreende o domínio de uma classe social sobre as outras. A hegemonia se constitui e se manifesta pela supremacia de um grupo de dois modos: como domínio pela força e como direção intelectual e moral. No plano cultural, a hegemonia se legitima como base que estabelece o modelo a ser seguido, apresenta aquilo que é legítimo e válido de ser reproduzido e internalizado.

Assim, é salutar refletir que desde o período de chegada dos portugueses ao Brasil, a educação se moldou como uma base fundamental para formação do tipo de sociedade que se desejava formar. A educação oferecida no Brasil Colônia, por exemplo, pautava-se essencialmente em domesticação/modelagem dos “nativos” aos modos europeus, numa relação de trabalho escravizado, catequização religiosa cristã, ao passo que apagava a história, cultura e crenças “nativas”¹⁴.

No Brasil Império, não tão distante da perspectiva em questão, uma incipiente educação básica e pública deveria atender às crianças conforme os sexos e a sua classe social. Enquanto a população pobre mal tinha acesso ou era direcionada a uma educação voltada para o trabalho manual, os filhos da elite tinham seu ensino garantido e continuado nos grandes centros universitários europeus e, posteriormente, nas universidades instaladas no país (FONSECA, 2006).

Em relação ao processo de escolarização, grande parte dos negros não tinham acesso às escolas: seu espaço era algo exclusivo de pessoas brancas, tal como os preceitos da sociedade da época determinava, perdurando assim por muito tempo. A parcela mínima da população negra que tinha acesso à educação escolar era segregada em unidades de ensino específicas que determinavam a separação entre brancos e negros. Tal como afirmam Silva e Silva (2005, p. 195),

[...] ao referir-nos à educação no Brasil, sob a ótica étnico-racial, somos levados a tratar da desigualdade e da exclusão, no que tange ao acesso aos bancos escolares, vividas pela população não-branca. Por mais de duzentos anos, os africanos escravizados não tiveram nenhum tipo de oportunidade de estudo formal. Inicialmente, o processo de alfabetização dos negros se deu em base de atos de caridade e, quando muito, de filantropia.

A escolarização da população negra¹⁵, então, surge diante de uma disparidade social que vem sendo refletida e questionada ao longo do tempo. A educação buscava atender impreterivelmente as necessidades dos homens brancos, principalmente aqueles pertencentes à classe dominante, segregando a população pobre, negra e indígena do acesso à escola.

¹⁴ A partir de uma detalhada trajetória do ensino de história no Brasil, Thaís Nívea Fonseca (2006) e Circe Bittencourt (2018) desvelam as principais características do ensino jesuítico, evidenciando métodos, currículos e função social no contexto de colonização.

¹⁵ Quando nos voltamos à perspectiva de escolarização da população negra no Maranhão é oportuno destacar os estudos de Mariléia dos Santos Cruz (2009) a partir do artigo A educação dos negros na sociedade escravista do Maranhão Provincial. Nele a autora evidencia particularidades importantes para compreensão das interdições históricas impostas a negros em relação aos processos educacionais no contexto maranhense do século XIX. Evidencia a presença de alunos negros em escolas públicas no contexto, ressaltando os inúmeros obstáculos legais estabelecidos contra o acesso de escravos ao ensino escolar.

Ao se considerar a história da educação, denota-se que o acesso dos negros à educação, além de tardia, não lhes garantiu devidamente a inclusão. Durante o escravismo e o predomínio da oligarquia rural, não se concebia sequer a alfabetização dos africanos, haja vista que prevalecia, por um lado, a concepção de que eram destituídos de inteligência e de alma. Por outro, a eles cabia apenas o trabalho doméstico e braçal, logo não havia necessidade de adquirir outros conhecimentos e saberes (SILVA; SILVA, 2005, p. 195).

Tal como Cruz (2009, p. 125) ressalta durante o século XIX mediante o desejo das elites em tornar o Brasil uma nação civilizada, o negro foi considerado incapaz para fazer parte do contexto sócio histórico projetado. Partindo da rica documentação sobre instrução pública no Maranhão, por exemplo, é importante dizer que durante o século em questão constituíram-se alguns dispositivos legais direcionados ao financiamento público da educação de alguns setores sociais, inclusive “indígenas, colonos europeus, colonos, cearenses, deficientes auditivos e jovens provenientes de famílias brancas detentoras de poder aquisitivo”. Contudo, os negros, sendo classe subjugada por essas incapacidades não teve o mesmo acesso e direito a esse benefício social a partir dos recursos públicos.

Embora se saiba que grande parte da população negra da época não teve oportunidade de acesso à escola, não se pode afirmar que todos os negros não a tiveram. Entretanto, o que não se pode deixar de lado são as marcas de limitações e marginalização que impediram muitas crianças negras cativas pudessem se desenvolver intelectualmente. O projeto de educação previa a formação para a submissão (CRUZ, 2009).

Diante das heranças arraigadas, as primeiras décadas do século XX tiveram grandes desafios no âmbito da educação brasileira. Foi imprescindível a articulação e desencadeamento de políticas públicas educacionais significativas às relações sociais, especialmente voltadas à diversidade sociocultural instituída nas escolas.

Generalizar a educação escolar como mero aspecto coletivo é prejudicial e reforça apenas a ideia de integração de indivíduos pertencentes a grupos sociais minoritários, como os negros. Isso porque, embora as diretrizes orientem que esses sujeitos tenham o direito de serem incluídos, os sistemas de ensino os têm deixado às margens, negando uma educação que de fato se volte às suas necessidades particulares. Dito isso, Nilma Lino Gomes (2001) ressalta que essas relações generalizadoras seguem uma tendência, contudo,

[...] as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação, pode parecer paradoxal, mas dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças. Partir do pressuposto de que os sujeitos presentes na escola são todos iguais e, por

isso, possuem uma uniformidade de aprendizagem, de culturas e de experiências, e os que não se identificam com esse padrão uniforme são defasados, especiais e lentos, é incorrer em uma postura que, ao desqualificar uma referência, reproduz uma dominação (GOMES, 2001, p. 86).

Assim sendo, tratar da diversidade sociocultural no âmbito das unidades de ensino como um desafio urgente e necessário a ser superado é, antes de tudo, reconhecer que a escola, enquanto instituição e espaço público formativo é formada por uma diversidade de indivíduos. Estes necessitam de diferentes olhares e tratamentos que superem as marcas segregadoras e marginalizadoras instituídas historicamente nas relações.

O século XXI traz o desafio de reelaborar a educação a partir de políticas afirmativas e abordagens pedagógicas, tanto curriculares quanto relacionadas ao processo de ensino e aprendizagens. Tratam-se de ações que considerem as relações étnico-raciais, as necessidades de cada grupo, cada realidade e incorporem atuações pedagógicas críticas, que superem o ensino tradicional, que privilegia grupos e marginaliza outros.

Com a decadência da credibilidade da democracia racial, o Movimento Negro Unificado passou efetivamente a cobrar o governo federal por políticas de ações afirmativas com enfoque à população afro-brasileira. O intuito era proporcionar aos grupos discriminados e marginalizados historicamente um tratamento que superasse as consequências de viverem inseridos em uma sociedade eminentemente racista, desigual, discriminatória e preconceituosa (GOMES, 2009).

A Constituição Federal do Brasil (1988) apresenta-se como primeira e principal base legal, após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que dá ênfase à educação como direito de todo cidadão brasileiro, independentemente de sua raça. Conforme o artigo 205, é direito de todos e dever do Estado e da Família, cabendo incentivo e promoção com colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em vista disso, o artigo 206 define que o ensino deverá ser ministrado seguindo princípios fundamentais:

- I- igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola;
- II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V- gestão democrática do ensino público na forma da lei;
- VI- garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988, p. 41).

Fica clara a dificuldade de garantir bases para a cidadania e para a dignidade da pessoa humana, isto porque a realidade da sociedade brasileira é marcada por posturas subjetivas e objetivas de racismo, preconceito e discriminação.

Em 1995, o Movimento Negro Unificado (MNU), inquieto por alternativas e medidas compensatórias por parte do governo federal, estabeleceu um importante embate para garantir políticas de reparação e reconhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana como um dos constructos da história do país, bem como medidas de combate ao racismo à discriminação racial no âmbito das escolas. Trata-se de uma pedagogia multirracial que se proponha a dar espaço de reconhecimento e fala a esse coletivo.

A pedagogia multirracial inclui em seu nome o reconhecimento de que existem coletivos (não indivíduos), etnias, raças em possíveis diálogos. Os movimentos sociais são movimentos de coletivos que se julgam desrespeitados em seus direitos como coletivos e lutam por uma consciência de direitos como coletivos. Defendem políticas focadas para coletivos. Os movimentos sociais têm criado a consciência de que existem direitos coletivos que exigem políticas públicas específicas para a garantia dessa dimensão coletiva dos direitos. Nossa tradição política atua na lógica dos direitos individuais, daí a reação à construção de políticas para coletivos. Qualquer tipo de ação afirmativa, por exemplo, cria tensão política, porque sai da lógica dos direitos individuais (ARROYO, 2007, p. 122).

O Movimento Negro Unificado, reflexo dessa luta coletiva, propõe questionar estruturas de relações de força e poder na sociedade, debater e lutar para romper com as ideias de manutenção de um sistema social ditado pela classe social hegemônica, como a branca, que sempre ditou as regras desse injusto jogo.

Reconhecendo tudo isso, o Movimento Negro Unificado buscou restabelecer diálogos com o governo federal, na ocasião com o presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), a fim de potencializar ações educacionais que justamente superassem os estigmas de um sistema formativo social negligente, que negava oportunidades fundamentais às minorias, tampouco dava espaço na escola para que elas se reconhecessem a partir das diversidades (GOMES, 2011).

Pela influência do modelo neoliberal, a solicitação não foi atendida de imediato. Ainda assim, a atuação do movimento contribuiu significativamente para avanços, haja vista que nesse período pode-se desvelar a ideologia de embranquecimento que sustentava a ideia de democracia racial no país, favorecendo o debate público voltado para o reconhecimento de que a sociedade brasileira é racista apesar de todo esse tempo.

Após todo um percurso de discussões, manifestações e lutas, no ano de 2003, já no primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), o Movimento Negro Unificado retomou as discussões e apresentou sua solicitação quanto à articulação de políticas educacionais de reparação e reconhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana.

E, nesse sentido, foi criada e instituída a Lei n.º 10.639/2003 (sendo substituída posteriormente pela Lei n.º 11.645/2008), alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996¹⁶, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no âmbito do território nacional (GOMES, 2011).

A Lei n.º 10.639/2003, e posteriormente, a Lei n.º 11.645/2008, acrescenta à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dois artigos específicos: 26-A e 79-B. O primeiro artigo estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre cultura e história afro-brasileiras e africanas, e que essas relações justapostas a partir dele devem dar ênfase ao estudo da história e cultura da África e de africanos, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional em meio a diversidade. Determina, ainda, que os conteúdos correspondentes devem ser ministrados dentro do currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras. Já se tratando do artigo 79-B, ele inclui no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro (BRASIL, 1996).

No intuito de aprofundamento e estruturação da política étnico-racial iniciada pela Lei n.º 10.639/2003, o Ministério da Educação publicou em 2004 as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse texto normativo torna-se base legal e pedagógica que confirmou a necessidade em torno de políticas educacionais de reparação, assim como buscou desmistificar a ideia de democracia racial no Brasil e orientar ações pedagógicas.

A partir das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2003), destaca-se a necessidade das mais diversas instituições de ensino, especialmente aquelas que oferecem licenciatura, a criarem disciplinas específicas sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, ou ainda incluírem nos conteúdos disciplinares discussões relacionadas. A formação dos professores se torna indispensável para materializar práticas pedagógicas conforme as Diretrizes nas salas de aulas.

¹⁶ De fato, a Lei n.º 9.394/1996, conhecida e caracterizada por definir, estabelecer e apresentar as diretrizes e bases da educação nacional, em sua versão original pouco contemplava ou fazia menção direta acerca das questões étnico-raciais. Isto muito em virtude dos engessamentos ideológicos e refletidos nas discussões acerca de temáticas dessa natureza à medida que iam de encontro aos preceitos de negação de uma diversidade e havia uma homogeneização equivocada da concepção de educação e das relações nas salas de aula. As discussões e debates acerca da educação pelo viés étnico ficavam externos às relações educacionais.

Por fim, o ano de 2012 é marcado pela criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Tal normativa busca orientar e organizar o ensino a ser oferecido nas instituições a partir:

a) da memória coletiva; b) das línguas remanescentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) e dos festejos, usos tradições demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país (BRASIL, 2012, p. 3).

As Diretrizes (2012) representam uma vitória dos movimentos sociais, gestada pela luta efetiva da população negra, mais especificamente do movimento quilombola. Uma revolução positiva no ensino brasileiro, visto que a referida legislação orienta os sistemas de ensino a valorizar os saberes, as tradições e o patrimônio cultural das comunidades remanescentes de quilombos, algo impensável em outras épocas.

Em seu corpo de texto, as Diretrizes (2012) reconhecem que a Educação Escolar Quilombola compreende escolas quilombolas (rurais e urbanas) e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Tais instituições constituem-se nas mais diversas etapas e modalidades, em especial Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância¹⁷.

Consoante a isso, a Educação Escolar Quilombola deve 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.

Cabe à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino garantir Educação Escolar Quilombola enquanto direito, por meio de apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas; recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas; a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas.

¹⁷ A educação escolar quilombola poderá, ainda, assumir formas diversificadas, sendo elas: séries anuais; períodos semestrais; ciclos; alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos; grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios ou por forma diversa de organização.

Frente às determinações legais e normativas de institucionalização da política étnico-racial, assim como da política educacional quilombola, o Conselho Estadual de Educação do Maranhão, após um longo processo de reflexões, diálogos e debates com as mais diversas instituições e sujeitos envolvidos¹⁸ buscou definir Diretrizes Estaduais para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola no Estado em 2020. Nesse sentido, deliberou pelo estabelecimento de indicativos, tanto no campo curricular como no que se refere às questões operacionais.

Em geral, as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, em especial as pensadas e estabelecidas no Maranhão, buscam possibilitar a contribuição para que os inúmeros contextos quilombolas subsidiados no estado possam reconhecer suas especificidades históricas, sociais, linguísticas, culturais, etc., fundamentando-se em processos de ensino e aprendizagem que pensem, planejem e incluam uma pedagogia própria.

O Conselho Estadual do Maranhão destaca que tal definição se justapõe também por considerar o expressivo e crescente número de alunos matriculados em escolas quilombolas no país¹⁹. Das 2.523 escolas situadas em áreas remanescentes de quilombos, apenas 365 utilizam materiais pedagógicos para a Educação das relações étnico-raciais. Destas, 185 situam-se na região nordeste (região com maior percentual). Menos de um terço do total dessas unidades de ensino dispunha de materiais ou atendimentos específicos para essa demanda social. (BRASIL, 2021).

Entre as mais diversas garantias instituídas pelas Diretrizes Estaduais (2020), faz-se pertinente ressaltar a sistematização de um processo de formação permanente e contínuo em torno da pedagogia e das bases metodológicas próprias que considerem as práticas, as habilidades e as competências. Tudo isso, em prol de garantir o direito às aprendizagens e o respeito à história e a cultura negra, numa colaboração constante entre Sistemas de Educação Estadual e Municipais e Universidades.

¹⁸ Tratam-se de lideranças quilombolas, professores, dirigentes institucionais, técnicos e gestores escolares quilombolas, assim como intelectuais atuantes no movimento quilombola e com representação política.

¹⁹ Algo em torno de 260.087 mil, conforme o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021).

Conforme as Diretrizes destacam, a Educação Escolar Quilombola no Estado do Maranhão na Educação Básica deve ser organizada a partir do ensino escolar, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

a) da ancestralidade negra; b) da cosmovisão e religiosidade de matriz africana; c) da memória coletiva; d) das línguas de matriz africana; e) dos marcos civilizatórios africanos; f) das práticas culturais; g) das tecnologias e formas de produção do trabalho; h) dos acervos, interpretações e tradições orais; i) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o estado; j) dos bens culturais registrados ou patrimonializados; l) da territorialidade e identidade étnica. (CEE – MA, RESOLUÇÃO n° 189, 2020, p. 3-4).

Em relação às Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Quilombola (2020), notam-se outros enfoques importantes, que de certa maneira vão além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola (2012). A Resolução n.º 189/2020 – CEE/MA, inclui como parâmetro outros quatro aportes importantes: a ancestralidade negra, cosmovisão e religiosidade de matriz africana; as línguas de matriz africana; e a territorialidade e identidade étnica. Tais pontos viabilizam outros enfoques, reflexões e discussões que contribuem muito para uma nova maneira de refletir sobre direitos, quilombolas e comunidades rurais.

Estruturada a partir de 51 artigos, a Resolução em foco contempla definições, estrutura de organização e atendimento, responsabilidades, atribuições, objetivos, princípios, entre outras especificidades.

O documento tem por objetivo constituir uma base que sirva de suporte para orientar o Sistema Estadual de Ensino do Maranhão e as mais diversas unidades escolares de Educação Básica, constituídas em seu território, na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos. Tudo isso em prol da garantia da Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, considerando e respeitando as suas especificidades.

A Resolução (2020) propõe ainda assegurar que as instituições de ensino situadas em contexto quilombola, assim como as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas, respeitem as práticas sociais, culturais, políticas e econômicas desses territórios,

os seus processos próprios de ensino aprendizagem, as suas formas de produção e de conhecimento construído em meio às tecnologias. O Projeto Político Pedagógico apresentado direciona e assegura que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas considere e garanta o direito fundamental à igualdade, liberdade e às identidades étnico-raciais, o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças.

Por sua vez, o currículo deve se pautar pelo alinhamento entre os conteúdos das diferentes áreas disciplinares e de conhecimento, com as experiências, os princípios da educação etno-crítica e temáticas justapostas na realidade cotidiana das comunidades quilombolas.

Em face do exposto, a Resolução (2020) pretende garantir aos sujeitos em formação: conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil e no Maranhão, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas; e a partir disso, potencializar reflexões e discussões sobre identidade, cultura e linguagem, como eixos norteadores do currículo.

O currículo também pode ser organizado, considerando: eixos temáticos, projetos de pesquisa, temas geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas sejam trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

Como já determinado por legislação anterior, a organização da Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas da Educação Básica pode caracterizar e assumir diversificadas maneiras e formas, conforme o art. 23 da LDB (1996), com flexibilidade para estruturação do calendário escolar por considerar as particularidades locais de cada comunidade, sem prejudicar o número regulamentar de horas e dias letivos exigido, e incluir as datas relevantes à comunidade quilombola e aos negros.

As Diretrizes (2020) ainda dão ênfase às potencialidades e papel da gestão escolar, uma vez que esta deve seguir os princípios da gestão democrática se utilizando do diálogo, da parceria e da consulta constante junto às comunidades quilombolas. Nessa perspectiva, a gestão escolar quilombola tem a responsabilidade de mediar relações e estabelecer planos de atuação e materialização. Estabelece ainda que a gestão escolar em contexto quilombola deve ser exercida preferencialmente por quilombolas.

Destaca a importância da profissionalização e formação dos professores, tanto a nível inicial, quanto continuada, enfatizando que a admissão dos profissionais para atendimento nesses contextos, assim como as regulamentações nacionais pressupõem, deve ser por concurso público. No entanto, é preferencial que estes cargos e funções também sejam assumidos por quilombolas, sujeitos que pertençam à comunidade.

O Sistema Estadual de Ensino do Estado do Maranhão, em articulação com as instituições de Educação Superior, pressupõe a garantia da criação e implementação de programas de formação inicial de professoras(es) em licenciatura para atuação em escolas quilombolas e em escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério de nível médio na modalidade normal, consoante a necessidade das comunidades quilombolas.

Como exemplo claro disso, a Universidade Estadual do Maranhão criou pela Resolução n.º 1.471/2021-CEPE/UEMA o Programa de Formação Docente para atender a Diversidade Étnica do Maranhão (PROETNOS). Pautado na institucionalização da política étnico-racial, o PROETNOS se apresenta como base de formação e qualificação de professores com o intuito de assumir os processos de escolarização em territórios dos povos e comunidades tradicionais no contexto do estado do Maranhão.

O PROETNOS garante, ainda, o oferecimento de cursos de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena e Licenciatura em Educação Quilombola. Nesse sentido, garante-se a autonomia desses territórios, assim como o atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais (2012), uma vez que os(as) docentes em formação serão exclusivamente oriundos das comunidades e povos tradicionais. Dito isso, é importante destacar que os cursos de graduação ocorrem sistematicamente na modalidade especial, sendo parcelada ou de alternância, com aulas nas sextas e sábados, no contexto dos *campi* em que oferecem os cursos.

A partir disso, apresenta-se a necessidade das ações colaborativas entre sistemas de governo, instituições de ensino e universidades, a fim de implementar uma política de formação inicial e continuada que de fato institucionalize as Diretrizes e capacite os mais diversos profissionais ao atendimento efetivo nos contextos e territórios quilombolas.

Tudo isso agenciando ações e práticas que enfoquem a história dos quilombos; as lutas quilombolas constituídas no decorrer da história; o papel dos quilombos nos processos de libertação e o seu contexto atual na sociedade brasileira; as ações afirmativas; a articulação entre conhecimentos tradicionais (produzidos pelas comunidades quilombolas tradicionais) e científicos; e as mais diversas maneiras e estratégias para superação do racismo, dos preconceitos raciais e da discriminação.

Retomando a perspectiva de garantias justapostas pelas Diretrizes Curriculares para a Qualidade do Ensino Quilombola no Estado do Maranhão (2020), na ótica de assistência estudantil, pressupõe-se ainda a garantia de construção de escolas nos territórios quilombolas, adequação da estrutura física das instituições de ensino, garantia da acessibilidade, inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico, oferecimento de transporte escolar e garantia de alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais.

Considerando as garantias destacadas, as Diretrizes (2020) norteiam as instituições situadas em contextos quilombolas ou àquelas que atendam alunos desses contextos, estabelece a garantia de meios fundamentais para dispor e se utilizar de materiais pedagógicos específicos e diversificados (das mais diferentes áreas disciplinares e de conhecimento) que corroborem para a inserção da cultura e da história do povo quilombola nas relações de ensino e aprendizagem.

Diante da garantia do direito aos recursos didáticos e pedagógicos de cunho cultural e literário, este estudo se legitima como uma necessidade, uma vez que trata de analisar a conjuntura de adequação, organização, apresentação e disposição de materiais didático-pedagógicos (com enfoque ao livro didático de Língua Portuguesa) num contexto escolar quilombola, oportunizando compreender até que ponto esse direito se efetiva nas relações práticas.

A escola, sendo um espaço plural e diverso, exige ações e práticas que se configurem no atendimento de todos. Nesse sentido, a educação intercultural se apresenta como uma possibilidade viável, e pode contribuir para a superação das fragilidades no ensino e para implementação da Lei n.º 10.639/2003.

Constituir novos lugares de fala a partir do currículo, como oportunizam a Lei n.º 10.639, as Diretrizes de 2003, 2012 e 2020, se configura em uma abordagem intercultural à medida que teoriza e põe em prática um projeto político pedagógico, epistêmico e ético que expõe as motivações, os fundamentos e as heranças da colonialidade (MIGNOLO, 2008).

O processo de admissão do pensamento acerca do outro compreende o estabelecimento de outras possibilidades pedagógicas, outros meios de gerenciar o processo de ensino. Nesse sentido, esse novo fazer pedagógico deve propiciar mudanças de atitudes e posturas por parte dos mais distintos agentes de educação, em consonância à redefinição de objetos de conhecimentos e reestruturação dos currículos.

Conforme Munsberg, Fuchs e Silva (2019, p. 604), a perspectiva de decolonização numa relação com interculturalidade no contexto da educação escolar se constrói em três estruturas fundamentais pelo pensamento colonial: “a decolonização da história (o poder), a decolonização das subjetividades (o ser) e a decolonização dos conhecimentos (o saber)”. Nesse sentido, Fleuri (2001, p. 5), ressalta que a perspectiva intercultural crítica:

[...] emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo valorizam o potencial educativo dos conflitos. E buscam desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo.

Em outras palavras, a educação numa perspectiva intercultural se configura numa abordagem sustentada pela reflexão e colaboração, em que através dos diferentes contatos e diálogos curriculares supere os velhos discursos de bases excludentes e discriminatórias.

O grande desafio da escola, então, se constrói em meio à necessidade de reflexões em torno do currículo, em favor de legitimar as marcas da pluralidade cultural; dos questionamentos aos discursos hegemônicos; e em favor de uma necessidade de desconstrução, problematização e relativização das estruturas e práticas sociais construídas historicamente (LOPES; MACEDO, 2011).

As instituições de ensino, nesse contexto, devem estruturar um currículo que, de fato, possibilite experiências de contato com os diferentes grupos que constituem a sociedade, em especial aos marginalizados e com pouca visibilidade social, tais como os quilombolas. Tudo

isso a fim de mostrar a diversidade social existente e favorecer práticas pedagógicas que atendam à interculturalização escolar em meio aos processos de discussões, reconhecimento e valorização dos Outros, suas histórias, identidades, características e bases culturais (WALSH, 2009).

As escolas passam a ter a missão de buscar meios para mostrar outros olhares, outras compreensões, outras leituras e outras realidades, considerando as representações, as subjetividades e as identidades em construção.

A Educação Intercultural parte da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva 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 articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAUI, 2016, p. 347).

Ou seja, o currículo intercultural apresenta-se como elemento que compreende e vai além de ser apenas um documento que simplesmente organiza os objetos de conhecimento, visto que possibilita as experiências a partir das vivências e saberes próprios dos diversos sujeitos, dando sentido às relações com os Outros (WALSH, 2009).

Então, o processo pedagógico no âmbito escolar deve ser guiado por quatro pilares estruturantes importantes para potencialização das práticas formativas: o que ensinar; para quem ensinar; por quem ensinar; e qual o sentido do que é ensinado. Estas devem ser questões consideradas à medida que as respostas direcionam o processo e favorecem um sentido na formação dos sujeitos.

Tudo isso compreende um trabalho reflexivo complexo, que permita a compreensão dos mais distintos sujeitos como seres sociais que fazem parte da sociedade e como estes estão inseridos, representados e se manifestam. Simultaneamente, é imprescindível estruturar uma atuação que parta do espaço local para o espaço global, pois o processo deve ser construído considerando a seleção dos conteúdos, a realidade dos alunos, assim como os seus interesses, favorecendo o estabelecimento de sentido e afinidade ao que será ensinado (WALSH, 2009).

Reconhecendo que todas as relações firmadas no âmbito escolar são bases formadoras dos diferentes sujeitos, cabe às escolas, em especial àquelas situadas em comunidades quilombolas ou que atendam alunos dessas comunidades, repensar seus projetos e suas práticas

nas diferentes frentes de atuação²⁰ a fim de atender às novas demandas impostas pela sociedade atual (GOMES, 2011).

É fundamental que se avance nos debates e discussões acerca da diversidade social, e aqui cabe destacar a diversidade étnica presente no espaço escolar, para, então, se constituir programas de formação que de fato atendam as expectativas e as necessidades de todos, positivando suas presenças e principalmente considerando seu pertencimento por um viés favorável. Assim, é fundamental não apenas garantir o acesso, mas a permanência e o sucesso de todos na perspectiva da educação de qualidade.

Após apresentar e discutir as orientações regulamentadoras e diretrizes para a direito à educação escolar da população negra, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no âmbito da educação e as especificidades do ensino quilombola, faz-se importante refletir que entre os tantos desdobramentos a partir das leis, a adequação dos livros didáticos também siga as mesmas orientações. Contudo é necessário ver como esses materiais contemplam, ou não, uma perspectiva multicultural e quais as implicações disso para uma educação étnico-racial.

1.2.1 As múltiplas linguagens que o livro didático apresenta

O livro didático ainda hoje apresenta-se como um dos principais recursos pedagógicos, tanto para organização daquilo que se deseja ensinar, quanto para o desenvolvimento das ações pedagógicas práticas que relacionam os mais diversos conhecimentos às linguagens de ensino.

Antes de analisar as diversas tipologias textuais apresentadas pelo livro didático de Língua Portuguesa do primeiro ciclo do ensino fundamental da educação básica, observamos como o livro didático tem incorporado múltiplas linguagens e gêneros textuais.

O livro didático já sofreu profundas e significativas transformações²¹, tanto na perspectiva estética quanto nos aspectos ligados à organização e abordagens dos conteúdos

²⁰ Refere-se aqui a projeto político pedagógico, estrutura arquitetônica, formação de professores, currículo, planejamento pedagógico, materiais didáticos e paradidáticos, implantação efetiva de políticas educacionais, entre outros.

²¹ Indicamos o texto: MIRANDA, S. R.; ALMEIDA, F. R. Passado, presente e futuro dos livros didáticos de História frente a uma BNCC sem futuro. *Escritas do Tempo*, 2(5), 10–38, (2020). Disponível em: <https://doi.org/10.47694/issn.2674-7758.v2.i5.2020.1038>. Acesso em 23 fev. 2023.

curriculares, o que é muito positivo. São evidentes as constantes preocupações tanto de professores quanto de pesquisadores e editores em apresentar de modo mais dinâmico e eficiente os conteúdos de cada componente curricular. Contudo não é tão fácil realizar tal proeza.

São inúmeras as determinações educacionais que orientam a adequação desses recursos aos novos paradigmas e projetos de educação, a fim de atender especificidades e necessidades individuais e coletivas dos estudantes e escolas, em face de suas realidades e perfis.

Nessa perspectiva, Bittencourt (2018) apresenta o livro didático como:

Objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. É um objeto de ‘múltiplas facetas’, e para sua elaboração e uso existem muitas interferências (BITTENCOURT, 2018, p. 301).

A autora, em vista da definição pressuposta, chama atenção para a complexidade de compreensão dessa ferramenta, que traz em sua natureza reflexos de jogos de interesse e poder, as formas de ver, tratar e apresentar os conteúdos de diferentes sujeitos, assim como dá ênfase às díspares funções desse material.

Ademais, o livro didático, mostrando-se como uma ferramenta cultural impressa que apresenta os mais diversos conteúdos e discursos, expressa um projeto gráfico, que provoca as intencionalidades e promove diferentes interpretações e modelos de ensino.

Nesse sentido, Richaudeau, (1979, *apud* Sgnaulin, 2012), apresenta o livro didático como "um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem e de formação". Fica claro o quanto os livros didáticos podem auxiliar efetivamente o processo de ensino, visto que sua produção busca dar respostas aos anseios da sociedade de cada época.

Tal como Lajolo (1996, p.4) ressalta, o livro didático requer que sua utilização seja “sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto ou conhecimento, já consolidado como disciplina”. Nesse sentido, a autora enfatiza que seu reconhecimento como um elemento didático requer atendimento de critérios que o diferem de outros livros, assim

como mostra que suas características articulam e promovem uma atuação pedagógica pelo compartilhamento e transmissão de conteúdo.

A cada dia o livro didático encara o desafio de legitimar-se como material pedagógico que possibilite aos mais diversos sujeitos compreenderem suas realidades históricas e sociais, viverem a cidadania e repensar os diferentes costumes e tradições. Assim, conforme Luckesi (1990, p. 27) pressupõe, “o livro didático é um meio de comunicação através do qual o aluno recebe a mensagem escolar”. Mensagens, as quais se apresentam pelas mais distintas linguagens.

O Programa Nacional do Livro e dos Materiais Didáticos (PNLD), enquanto dispositivo legal e política nacional, atende a um projeto educacional que segue um currículo que em muito se alinha ainda aos ideais hegemônicos. Embora tenha avançado muito positivamente nas garantias de espaços e representações das maiorias minorizadas, ainda é legitimado pela classe social dominante. E nesse sentido, os jogos de força e poder, em prol das relações de manutenção, seguem ditando em grande parte o que é válido a ser ensinado, apesar de que se têm considerado novas orientações, olhares e necessidades outras.

Para compreender efetivamente o que são e o que contemplam as novas linguagens no ensino, é necessário perceber que a linguagem em si, compreende a capacidade humana de utilizar os mais distintos sinais linguísticos com vistas à comunicação; e que a cada dia o homem tem buscado elementos mais eficientes para aprimorar os meios de se comunicar, assim como os recursos para sistematizá-la (MARCUSCHI, 2010).

Dessa forma, a linguagem está intimamente relacionada com a capacidade do homem manifestar, a partir dos mais variados signos da língua, desejos, opiniões, sentimentos, impressões, informações entre diferentes culturas, dentre outros aspectos. Caracterizada como verbal e/ou não verbal, a linguagem se constrói baseada em intencionalidades presentes nos discursos constituídos pelas relações cotidianas ao longo da história (FOUCAULT, 1969).

No âmbito da educação, as novas linguagens se apresentam como gêneros textuais escritos e/ou visuais que têm buscado apresentar e representar os conteúdos, informações e conhecimentos historicamente construídos de maneira mais dinâmica, atraente e eficiente.

Na perspectiva do surgimento dos novos gêneros, Marcuschi (2010, p. 21) destaca que:

Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento.

A introdução de novos gêneros textuais no ensino, considerados aqui como fontes históricas, tem contribuído de maneira significativa para a superação do ensino descontextualizado, viabilizando a necessária compreensão dos objetos de conhecimentos.

Partindo disso, busca-se subsidiar bases para desenvolver a análise do livro de Língua Portuguesa do primeiro ciclo do Ensino Fundamental para observar a implementação da Lei n.º 10.639/2003. Para tanto, as múltiplas linguagens e estruturas textuais são enfocadas, de modo a averiguar se favorecem ou não a construção histórico-identitária negra/quilombola.

As linguagens pressupostas aqui, segundo Vygotsky (2005, *apud* Silva e Pereira, 2009, p. 156) tem por função:

[...] intercâmbio social e pensamento generalizante, e é pela linguagem que podemos nos comunicar e manter relações com indivíduos e coisas. No pensamento generalizante o indivíduo possui certo conjunto de elementos do mundo real que dependem de suas experiências. Ao olharmos para essas linguagens acreditamos que elas, com suas funções de intercâmbio social e de pensamento generalizante, podem auxiliar como mediadoras na aprendizagem em História.

Nesse sentido, as diferentes linguagens apresentadas no livro didático podem contribuir para a construção do conhecimento e da consciência histórica, haja vista que são constituídas como elementos simbólicos que auxiliam o aluno na organização do pensamento e construção de conceitos em meio às representações e leituras.

São diversos os documentos históricos apresentados nos livros didáticos atualmente, inclusive nos livros de Língua Portuguesa, os quais tem ampla e profunda relação com os textos escritos e as imagens. Documentos que se manifestam graficamente e configuram-se a partir de diversas linguagens, que tem apresentado dinamicamente o conhecimento histórico construído. Neste sentido, discuti-los e explorá-los é extremamente conveniente e favorável, dada sua importância e sua presença constante nas mais diversas obras.

A utilização constante de uma diversidade de recursos e linguagens em torno do ensino, num diálogo com outras áreas disciplinares, tem favorecido tanto a ampliação do campo de estudo quanto o estabelecimento de novos conceitos e abordagens na relação ensino-aprendizagem, potencializando o processo pela dinamicidade, atratividade e deleite (MEDEIROS, 2005).

Assim, a dinamicidade das imagens e dos textos escritos em livros didáticos de Língua Portuguesa, a partir dos gêneros textuais diversificados, tem auxiliado na significação do conteúdo histórico, tornando-o legítimo, acessível e “real” para os alunos. Martins (2004) destaca que:

Na verdade, a linguagem verbal e a visual travam diálogos intensos e imemoriais entre si e provocam outros tantos entre seus autores e leitores. Mas principalmente em nosso tempo, essa interação adquire importância fundamental, pelas possibilidades cada vez maiores de diferentes linguagens iluminarem-se mutuamente, ampliando seus meios expressivos e suas leituras. (MARTINS, 2004, p. 95).

Os novos gêneros textuais na realidade contemporânea auxiliam no aperfeiçoamento de uma nova visão de homem, mundo e conhecimento. Visão esta que supera o estigma do aluno como mero receptáculo, aquele que apenas guarda os conhecimentos transmitidos pelo professor. Dá-se ênfase ao aluno com iniciativa, aquele que com compromisso e autonomia busca relacionar-se com as informações e com os distintos sujeitos sociais a partir das experiências, posicionando-se criticamente (MARCUSCHI, 2010).

Segundo Bittencourt (2009), para que se construa a compreensão do documento histórico, é imprescindível analisá-lo como sujeito de uma ação e também como objeto a partir de três níveis de indagação:

1) sobre a existência em si do documento: o que vem a ser documento? O que é capaz de dizer? Como podemos recuperar o sentido do seu dizer? Por que tal documento existe? Quem o fez, em que circunstâncias e para que finalidade foi feito? 2) sobre o significado do documento como objeto: o que significa como simples objeto (isto é fruto do trabalho humano)? Como e por que foi produzido? Para que e para quem se fez esta produção? Qual é a relação do documento (como objeto particular) no universo da produção? Qual a finalidade e o caráter necessário que comanda sua existência? 3) sobre o significado do documento como sujeito: por quem fala tal documento? De que

história particular participou? Que ação e que pensamento estão contidos em seu significado? O que fez perdurar como depósito da memória? Em que consiste seu ato de poder? (BITTENCOURT, 2009, p. 333).

Enquanto Bittencourt (2014, p. 3) destaca que “O bom livro é usado pelo bom professor”, entende-se que o livro é apenas um recurso, e é o professor quem materializa as práticas de ensino a partir dele e de outras alternativas. Logo, a articulação de saberes, áreas disciplinares e recursos por parte do profissional potencializa as alternativas de produção dos conhecimentos e determina a efetividade dos materiais e recursos.

Contudo, os avanços sobre as diferentes linguagens e fontes nos materiais didáticos, há um predomínio de documentos escritos nas obras, muito ainda em virtude de uma cultura historicamente construída e equivocada que legitima as fontes escritas como mais importantes, ou com maior credibilidade. As imagens, assim como as outras estruturas de comunicação, são vistas em um plano secundário, com enfoque mais ilustrativo (BITTENCOURT, 2014).

Diversos são os documentos escritos apresentados no livro didático a serem trabalhados em sala de aula, os quais servem para problematizar e refletir sobre as experiências históricas que auxiliam a construção dos conhecimentos. Apresentados integralmente ou até mesmo a partir de trechos específicos, os documentos históricos se materializam a partir de relatos de viagens, contos, jornais, crônicas, revistas, leis, diários, depoimentos lendas, artigos, textos literários, discursos, testamentos, anúncios, cartas, entre outros.

Por ter consciência dessas inúmeras possibilidades e manifestações, o estudo proposto aqui se volta aos textos literários, tal como veremos em seção posterior. A opção pela literatura se deu por ser uma área muito dinâmica e rica em possibilidades e recursos artísticos de linguagens, que se constrói pelas palavras, fazendo relações e servindo de base para representar as narrativas e os discursos que contam e recontam a história social do país.

Antes de abordar as possibilidades advindas da convergência entre literatura e história, apresentamos um panorama sobre outras linguagens que também se conectam nessa imbricação. Entre documentos escritos, orais e imagéticos, temos a potencialidade para a formatação da consciência histórica e a identidade negra/quilombola.

A utilização de documentos escritos no ensino de Língua Portuguesa e História pressupõe um novo posicionamento docente em relação à condução do processo pedagógico, uma vez que é levado a superar a tradição positivista impregnada nas relações de ensino. Nesse sentido, o trabalho com documentos escritos possibilita a aproximação do aluno com as fontes históricas, relacionando-a com o desenvolvimento de competências pesquisadoras e críticas. Com isso, a sala de aula passa a ser um local onde a relação professor/aluno/livro didático/documento escrito acontece no plano construtivo, criativo e dialógico (MEDEIROS, 2005).

Os documentos escritos, tal como percebemos, não falam por si próprios e exigem o estabelecimento de diálogos constantes e profícuos com os alunos. A análise, nesse sentido, deve ser estruturada considerando diferentes métodos e procedimentos que orientem temas e contextos na perspectiva das observações, assimilações, exposições, distinções, associações e interpretação dos dados.

Um documento pode ser usado simplesmente como ilustração, para servir como instrumento de reforço de uma ideia expressa em sala de aula pelo professor ou texto ou livro didático. Pode também servir de fonte de informação, explicitando uma situação histórica, reforçando a ação de determinados sujeitos, etc., ou pode servir ainda para introduzir um tema de estudo, assumindo neste caso a condição de situação-problema, para que o aluno identifique o objeto de estudo ou tema histórico a ser pesquisado (BITTENCOURT, 2009, p. 330).

Dessa maneira, fica claro que o documento histórico vivencia inúmeras possibilidades de compreensão e representação nos livros, e vai variar consoante o enfoque e direcionamento estabelecido pelo autor e professor, pois o (a) docente, sendo mediador(a) do processo educativo, deve articular um planejamento que o(a) auxilie a contemplar os objetivos estabelecidos nas abordagens de conhecimentos frente aos documentos. Assim, Luckesi (1998, p. 64) destaca que:

[...] o ato de planejar requer uma séria reflexão sobre os resultados aos quais se quer chegar. Deve-se levar em consideração os frutos gerados a partir das ações postas em prática. Nenhuma ação tem um fim em si mesmo. É preciso ter uma visão de totalidade. O planejamento tem que está ligado a questões sociais, políticas, científicas.

O que é inadmissível é deixar de reconhecer a contribuição dos documentos escritos para a construção do conhecimento histórico ou ainda da consciência histórica, e nesse sentido, as problematizações geradas pela ação docente devem conduzir as interrogações a partir do problema e das temáticas estudadas, contribuindo para a construção das relações entre presente e passado.

A partir da utilização de documentos escritos, inúmeras atividades podem ser realizadas, como: a) releitura do texto com ilustrações de diferentes formas, definindo a ideia principal. b) imaginar o cotidiano (de acordo com o tema) e comparar como o cotidiano atual, concluindo sobre semelhanças e diferenças. c) escrever um texto com argumentações e conclusões. d) elaborar perguntas que levem o aluno a interpretar, analisar e pensar historicamente. e) realizar discussões em grupo e construir coletivamente conclusões e sugestões. f) planejar entrevistas sobre o tema e discuti-las em grupo (MEDEIROS, 2005, p. 64).

Entre as linguagens alternativas²² para o desenvolvimento do conhecimento e da consciência histórica, a música ganha um espaço significativo nos livros didáticos também, por apresentar uma dinamicidade atrativa e possibilitar revelar registros da vida diária e colaborar para o estudo de diversos contextos sociais.

O livro didático, apresentando as músicas como bases metodológicas que dinamizam e diversificam as práticas de ensino, além de auxiliar no processo de aprendizagem e construção do conhecimento histórico, reconhece que esse importante instrumento, a partir de sua letra, evidencia períodos históricos e culturais, apresentando-se como uma das mais significativas maneiras de expressão humana. Assim, contextualizar os instrumentos musicais, os sons e as letras pode contribuir e potencializar o ensino, visto que as músicas refletem aspectos das relações vivenciadas em cada época da história.

Para utilizarmos adequadamente a música no ensino de História, é necessário que o professor conheça, pelo menos, as principais características dos períodos da história da música para que possa fazer a devida correlação com o assunto que ele esteja ensinando. Assim, o aluno poderá entender melhor que determinado estilo artístico fez parte da vida de um grupo de pessoas de tal época, ou seja, que, para cada época, existiu um público específico. Importa, também, discutir com os alunos sobre as diversas funções da música: política, religiosa, etc. (GÓES, 2011, p.3).

²² O ensino voltado às linguagens alternativas nesse contexto remete ao período de redemocratização, quando um novo ensino de história deveria substituir o “tradicional”, ensino que existia na ditadura. O ensino contemplado pelas novas linguagens legitima-se como potencialidade para superar o ensino tradicional que já não atendia às necessidades da nova sociedade.

A exploração da ferramenta em questão deve partir de uma rica e importante atuação docente, que reconheça o planejamento como base. Problematizar e estabelecer reflexões e questionamentos acerca desse recurso é algo necessário, não simplesmente para diferenciá-lo, mas para compreendê-lo como fruto de uma historicidade construída pelas experiências sociais.

Em se tratando do uso de imagens nos livros didáticos, o que tem se percebido é que elas a cada dia ganham destaque educativo e pedagógico, uma vez que têm deixado (mesmo que de modo discreto) de ser reconhecidas e incorporadas como meras ilustrações, para trabalhar efetivamente o conteúdo histórico.

A proposta de trabalho com imagens, a partir dos livros didáticos, possibilita aos alunos ter contato com as bases de testemunho direto dos mais diversos temas históricos. No entanto, sua utilização enquanto base de ensino deve ser estruturada por uma proposta formativa que de fato estabeleça pressupostos pedagógicos e historiográficos, tornando-a fonte importante no processo ensino (BURKE, 2004).

Fotografias, pinturas, gravuras, charges, caricaturas e o próprio cartum correspondem às tipologias da linguagem constituídos por meio das imagens mais presentes e recorrentes nos livros didáticos, deixando claro o quanto os recursos didáticos têm buscado dinamizar a apresentação dos conteúdos e das relações de exploração.

Compreendo as imagens como um recurso extremamente importante às pesquisas históricas, na sala de aula, elas podem ser trabalhadas como documentos que relatam a história de um dado momento, representação da realidade. Ao analisá-la deve-se desconstruí-la a partir de uma postura questionadora, identificando aspectos técnicos, de representação e ideológicos. É urgente a necessidade de desenvolvimento de uma nova prática que auxilie e favoreça a leitura das imagens. (BURKE, 2004).

As fotografias, partindo desse pressuposto, conseguem fazer com que, ao estabelecer contato e sistematicamente observá-las, os alunos imerjam em seu tempo, em sua historicidade e imaginem os acontecimentos e as circunstâncias, assim também a própria representação na realidade contextual em que ela foi reproduzida.

A sistematização do ensino a partir da utilização das fotografias deve acontecer de uma ação docente que reconheça estes recursos como mediadores culturais, isto é, atuam na correlação entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos, em meio a um diálogo que reconhece as múltiplas vozes, os mais diversos discursos implícitos e explícitos, e as diferentes linguagens em prol da construção do conhecimento histórico.

Há ainda nos livros didáticos, partindo da perspectiva do trabalho com imagens numa relação como os sons e movimentos, indicações de filmes e documentários importantes à construção dos conhecimentos históricos. Entretanto, é primordial que o professor busque utilizá-los considerando um planejamento eficiente em que se estabeleçam, além da logística para exposição, objetivos, roteiros de abordagem e discussões, as atividades práticas.

[...] A utilização do filme como recurso didático deve facilitar a aprendizagem, fazendo com que o aluno encontre uma nova maneira de pensar e entender a história, uma opção interessante e motivadora, que não seja meramente ilustrativa e nem substitua o professor, mas, que seja um momento crítico e reflexivo de aprofundamento da história. (VIGLUS, 2013, p. 4).

É necessário que, antecipadamente, o/a docente, a partir da indicação no material didático, busque conhecer as produções, e estabelecer ações de planejamento pedagógico que determinarão as relações de exploração entre o que está sendo trabalhado e as abordagens a partir da linguagem cinematográfica.

Retomando a perspectiva de utilização das imagens especificamente, as caricaturas, as charges, os cartuns e até as histórias em quadrinhos sintetizadas nos livros didáticos, ganham destaque, visto que sua utilização no cotidiano da sala de aula permite trabalhar a partir do humor, problemáticas sociais em meio às críticas, denúncias e até ideais, os inúmeros conteúdos, como a história política (SILVA, 2011).

As histórias em quadrinhos apresentam-se também com grande destaque no âmbito pedagógico, visto que trabalhar este recurso a partir dos livros didáticos, permite considerar abordagens enfocadas em duas perspectivas essenciais – a leitura e as representações imagéticas. O trabalho com as histórias em quadrinho abre espaço para trabalhos pedagógicos inter ou multidisciplinares pelas inúmeras abordagens com diferentes temáticas e conteúdo.

Fica claro que as novas linguagens têm sido incorporadas frequentemente nos livros didáticos a partir de inúmeros gêneros textuais, com o intuito de dinamizar as mensagens escolares apresentadas pelo currículo. Linguagens estas que têm o desafio de alinhar suas práticas às determinações nacionais para a educação, como é o caso, por exemplo, da implementação da Lei n.º 10.639/2003, foco deste estudo.

Após apresentar reflexões em torno das potencialidades do livro didático pela incorporação dessas múltiplas linguagens e da diversidade de gêneros e tipologias textuais que apresentam discursos e ideologias, representam papéis e relações sociais, direcionam percepções e tencionam problemas, se discutirá na seção seguinte sobre o Ensino de Língua Portuguesa e sua relação com a literatura como base narrativa e ideológica para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

1.2.2 Ensino de Língua Portuguesa e História: a literatura como base narrativa e ideológica para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana

Após mostrar, na seção anterior, como o livro didático tem sido configurado e apresentado de maneira dinâmica, múltipla e diversificada, a partir da incorporação de uma diversidade de tipologias textuais e linguagens alternativas para apresentar seus discursos, cabe aqui investigar as relações contextuais que alinham o ensino de Língua Portuguesa e História, pelo eixo da leitura e educação literária, como base narrativa e ideológica para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

O ensino da Língua Portuguesa, assim como o de História, por meio dos discursos textuais, se equipara a atos políticos, visto que incorpora objetivos e intenções pré-estabelecidas como tentativa de interpretação da realidade, num alinhamento com o projeto de educação que se deseja desenvolver no país (BAKHTIN, 1997).

Na diversidade de proposições oferecidas a partir dos livros didáticos, o ensino de Língua Portuguesa abre inúmeras possibilidades para o ensino de outras disciplinas, uma vez que a amplitude de seus enfoques e abordagens através dos gêneros textuais possibilita explicar

e relacionar variados conteúdos e temas que estejam ligados a outras áreas de conhecimentos e componentes curriculares, como a História.

Fazer referência ao ensino de História, especificamente, em face dessa discussão, nos permite destacar que o surgimento da Nova História, tal como a escola dos Annales nos apresenta, possibilitou a ampliação nos novos modos de ver e compreender a história dos homens no tempo. As mudanças metodológicas implementadas pelos Annales mudaram a forma de conceber a pesquisa histórica, ampliando as fontes e temas. Além disso, problematizou intensos debates metodológicos e estratégicos que contemplaram o ensino da disciplina (BLOCH, 2002).

A crítica epistemológica dos Annales permitiram questionar o ensino “tradicional”, baseado nos acontecimentos factuais, na memorização e na intensa utilização dos livros didáticos e paradidáticos de modo descontextualizado, sem a profunda e necessária ação reflexiva docente e discente. Nessa perspectiva, passa-se a questionar como as bases de linguagem e comunicação aparecem e se sustentam.

Nas últimas décadas, tem-se tido o desafio de pensar estrategicamente as metodologias, ou seja, de ampliar o uso de novas fontes e linguagens no processo de ensino-aprendizagem, diversificando o uso de materiais didáticos como instrumentos de trabalho. Logo, o reconhecimento, a inserção e utilização de diferentes recursos e alternativas metodológicas na sala de aula tornou-se um novo desafio, que tem sido constantemente revisado por conta dos obstáculos para efetivar um currículo que valorize as diferenças e a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Dessa forma, tanto os livros didáticos de Língua Portuguesa como os de História têm se estruturado por inúmeras tipologias textuais relacionadas a gêneros diversos, e isso é relevante tendo em vista que os gêneros textuais estão presentes nas mais distintas manifestações de comunicação existentes no cotidiano, seja na perspectiva oral, seja ela na perspectiva escrita. Assim, compreender tais gêneros é uma necessidade humana para haver apropriação da comunicação.

Constantes e profundas são as preocupações de professores da educação básica, pesquisadores diversos, editores e articuladores da própria Base Nacional Comum Curricular

(2017), no que diz respeito à definição das tipologias a serem trabalhadas em cada momento do ensino, as maneiras de organizá-las, apresentá-las e explorá-las nos livros didáticos.

Logo, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) quanto a BNCC (2017) propõem que os gêneros textuais devem ser organizados sistematicamente numa ordem processual e contínua. Pelo contato e exploração direta, os alunos podem usar e explorar a proposta de aprendizagem em espiral²³. Nesse sentido, os livros organizam os gêneros em cinco grupos fundamentais: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever. Essa organização tem o potencial de indicar a diversidade de textos e como estes se relacionam ao cotidiano e às necessidades diárias.

As formas de linguagem nessa realidade se constituem de maneira verbal, não verbal e multimodal, bases que servem para solidificar e apresentar o conhecimento humano pelas diferentes linguagens. Nessa perspectiva, a conscientização dos sujeitos em processo de aprendizagem – do seu poder de ser, refletir e fazer – é baseada a partir da expectativa de que a linguagem acontece efetivamente na interação dos mais distintos sujeitos sociais (BRASIL, 2017).

O conhecimento construído pelos indivíduos se dá pelas experiências frente a essas formas de linguagens que apresentam os conhecimentos. O conhecimento das estruturas textuais serve de parâmetro para a compreensão coerente e eficiente acerca do que se manifesta em cada produção textual, podendo, assim, questionar discursos e ideologias, aceitá-los, criticá-los, negá-los ou ainda, buscar meios para reconstruí-los, ampliando a sua crítica e participação no mundo (SILVA, 2011).

Assim, a leitura constitui-se como base para essas relações à medida que ela, resultado do processo de interlocução entre autor e leitor mediado pelo texto (linguagem), serve para superação de uma passividade histórica ao propor a busca de significações e sentido, além de questionar o discurso que se apresenta.

²³ Sobre organização dos gêneros textuais: FIGUEIREDO-GOMES, J. B.; SOUZA, A. G. de. Uma reflexão didática acerca da distribuição de gêneros textuais para o ensino fundamental. *Linha D'Água*, 28(2), 44-66. (2015). Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v28i2p44-66>. Acesso em: 23 de fev. 2023.

Cheios de intencionalidades, mesmo que silenciosamente marcadas pelo ocultamento, os textos são constituídos e utilizados para transmitir comunicação, carregados de valores e ideias, que servem para direcionar o leitor pelo contato e exploração, nos seus modos de ver e se relacionar (JANKS, 2016).

Potencializar as tipologias textuais como estruturas de intencionalidade, discursos, significações e dinamicidade abre espaço para perceber possibilidades de um amplo diálogo da disciplina Língua Portuguesa com a História. Diálogo este que se alinha principalmente pelas construções/produções literárias. Isso fica muito evidente quando Zamboni & Fonseca (2010) destacam que:

Percebemos, assim, a importância do diálogo entre a literatura e a história [...] para ampliar o sentido das palavras, ressignificar conceitos, valores, estimular a nossa imaginação para outras realidades, espaços e temporalidades, construir outras percepções do cotidiano, da história local. Enfim, para a (re)construção de identidades. (ZAMBONI & FONSECA, 2010, p. 3).

Em outras palavras, os textos em geral, mas principalmente aqueles estruturados pelo viés literário apresentados no livro didático de Língua Portuguesa e pelas ações de exploração (leitura, interpretação e compreensão textuais), mobilizam, além das habilidades relacionadas à leitura, oralidade, análises semióticas e produções escritas, às reflexões acerca das realidades históricas.

Reflexões mobilizadas pelos textos auxiliam a construção do conhecimento histórico ou da consciência histórica. Isso porque, à medida que apresenta temas e conteúdos, também serve de base para questionamentos de comportamentos, ideologias e relações culturalmente enraizadas na sociedade.

A Literatura, sendo arte construída pelas palavras e discursos, tem constituído ao longo da história um papel muito importante para as relações em sociedade, visto que auxilia os inúmeros sujeitos históricos a estabelecerem comunicação, a compreenderem e questionarem suas histórias e realidades, e principalmente a perceber como suas relações se constroem e se sustentam em meio a diversidade social alicerçada pela escrita e pela oralidade (ZAMBONI & FONSECA, 2010).

De modo geral, a Literatura pode ser definida como a arte de criar e compor textos, se constituindo a partir de diversas tipologias e classificações, que perpassam prosa, contos, lendas, poesias, romances, literatura infantil, juvenil, de cordel, popular, ficção, entre outras.

Compreendendo a grandeza em que se constitui e estabelece essa tão importante e necessária área, faz-se salutar destacar que diversas são as funções ou possibilidades instituídas a partir dela. Nesse sentido, a experiência ou contato com ela favorece sujeitos em formação, principalmente na infância, se divertirem, se distraírem, fantasiarem e se informarem, além de ampliar seus modos de ver e suas percepções. Ou seja, a literatura auxilia a compreensão da realidade e das experiências, melhorando expressivamente o processo de comunicação com outros indivíduos.

Entre as mais diferentes possibilidades de temáticas e conteúdos, o livro didático de Língua Portuguesa pode contribuir na apresentação, abordagem e construção do conhecimento histórico direcionada à temática étnico-racial. Isso porque a literatura pode apresentar textos que narrem, relatem, argumentem, exponham ou ainda, descrevam aspectos relativos aos conhecimentos da História de África e do Brasil, da organização social do povo brasileiro (assim como os Quilombos), da constituição étnico-racial, dos aspectos multirraciais e multiculturais como algo favorável, que questionem aspectos étnico-identitários, que problematizem preconceitos raciais, etc. Além disso, abre possibilidades de trabalho que contemplem competências e habilidades da área das Linguagens, indicando oportunidades de um trabalho voltado às habilidades e competências da área de Humanas.

A relação multi ou interdisciplinar entre a Língua Portuguesa e História, mediada pelos gêneros textuais literários no livro didático, favorece o reconhecimento da escola como espaço de cruzamentos culturais que provocam tensões, reflexões, contrastes e até restrições na construção das significações.

Ambas [História e Literatura] procuram representar a ação dos seres humanos no tempo e utilizam narrativas para alcançar esse objetivo. A Literatura vale-se de narrativas não necessariamente compromissadas com acontecimentos, mas diretamente interessadas em mostrar como as pessoas concebem, vivenciam e representam a si mesmas e ao mundo no qual estão inseridas. A História, por sua vez, parte do presente para coletar, selecionar e interpretar fontes do passado com o objetivo de construir narrativas que se aproximem,

com maior nitidez, do que foi vivenciado por um indivíduo, grupo social ou pela sociedade. (ABUD; SILVA; ALVES; 2010, p.44).

Essas experiências auxiliam efetivamente na construção da ideia de cidadania, assim como promovem a (re)construção das identidades culturais, haja vista que, ao trazer múltiplos enfoques nos mais distintos sujeitos que constituem a nação brasileira, permite que alunos e alunas se reconheçam e sintam parte dos grupos aos quais pertencem. Nesse sentido, Zamboni & Fonseca (2010, p. 4) afirmam: “a literatura e a história possibilitam-nos desenvolver a linguagem, fornecem-nos pistas, indícios para a compreensão da realidade, da nossa cultura, da nossa identidade. São mediadoras da/para a aprendizagem humana”.

Quando se faz um direcionamento desse diálogo voltado às relações étnico-raciais, em especial aos negros, foco deste estudo, traz-se à tona questões subsidiárias, críticas e emancipatórias: o ocultamento da importância dos afro-brasileiros e africanos para a constituição do país, a desqualificação de sua história, suas memórias e de sua cultura, o preconceito estrutural sistêmico, a crise de identidade justaposta pela internalização de uma ideia de inferioridade, entre outros pontos possíveis e necessários às discussões.

Ante o exposto, o trabalho focado e problematizado nessa relação dialética entre as disciplinas apresenta a temática da história, cultura e até mesmo, a identidade negra como um desafio à medida que a Lei n.º 10.639/2003 e Lei n.º 11.645/2008 pressupõem e estabelecem aspectos de obrigatoriedade na educação básica escolar, em todos os componentes curriculares, mas principalmente na disciplina de História, Arte e Língua Portuguesa pelo viés da Literatura.

Contudo, número expressivo dos livros didáticos produzidos ainda são indiferentes e ignoram tais orientações, subsidiando a desqualificação dessa importante conquista do Movimento Negro Unificado (GOMES, 2011). Logo, os materiais didáticos perdem a oportunidade de apresentarem/incluírem bases formativas (textos diversos) que de fato relacionem essas temáticas e promovam a educação étnico-racial a todos os sujeitos, por não representarem os negros adequadamente.

Como exemplo claro dessas indiferenças nos livros²⁴, ou até mesmo desses subjulgamentos, é oportuno destacar que parte significativa dos livros de História apresentam o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana por um viés eminentemente tradicional. Um ensino enraizado a partir de uma lente que apresenta a população negra estereotipada como escravos, sujeitos sem humanidade, incapazes intelectualmente.

Nota-se que a historiografia brasileira ao longo do tempo se limitou a questionar as narrativas construídas em torno dessa parcela social e se negou a mostrar a história dos negros, que muito contribuíram e contribuem para a história do país. Dito isso, constrói-se uma imagem social do negro nesses recursos didáticos, em especial no ensino de História, que o vinculam a papéis de menor e irrelevante prestígio no contexto social brasileiro. Frente a isso, legitima-se a dificuldade em mostrar ou apresentar o negro como um cidadão que deve ter seu espaço na sociedade.

Embora a legislação pressuponha a garantia em torno do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, é necessário reconhecermos haver carências de instrumentalização de recursos para aplicação dessa política, uma vez que são muitas as necessidades das instituições educacionais, e não há abordagens profundas dos conteúdos de História relacionados a essa temática nas relações de ensino.

A obrigação do livro a partir da legislação, então, é contemplar e subsidiar pelas experiências das linguagens diversas, esse reconhecimento de si e dos outros, questionando as narrativas que se apresentam. Isso porque a grande maioria dos livros ainda dão pouco suporte para os educadores explorarem, discutirem e apresentarem efetivamente os temas que relacionam ou materializam a história e cultura afro-brasileira e africana.

A interface entre Literatura e História abre espaço para compreensão de si, de sua história e cultura, olhar o outro sem preconceito, a valorizar e respeitar as diferenças (PESAVENTO, 2004). A literatura de modo geral e a literatura infantil tem suas

²⁴ ONIESKO, Paola Clarinda de Freitas; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Representação de negros/as no livro didático de História. *Journal of African and Afro-Brazilian Studies*, [S.l.], v. 1, n. 1, sep. 2022. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/afro/article/view/86185>>. Acesso em: 23 fev. 2023.

potencialidades e favorece a construção de uma sociedade consciente, mais justa e menos excludente, uma vez que age no processo de formação das identidades²⁵ dos sujeitos.

Essa construção, tal como inúmeros autores pressupõem, tem início na infância, completando-se na adolescência e se (re)constrói ao longo da vida.²⁶ A obra literária direcionada à infância é importante por ser estrutura que apresenta discursos e ideologias por meio dos textos e ludicidades, pelos quais as crianças constroem percepções, desencadeiam experiências e internalizam comportamentos em meio às relações com seus pares.

A Literatura Infantil se constitui como gênero literário durante o século XVII, época em que as mudanças na estrutura da sociedade desencadearam repercussões no âmbito artístico. A Arte, incluindo-se a Literatura, não poderia ficar imune a essas transformações sociais. A palavra funciona como veículo para a leitura, mobilizando a percepção sensorial, o pensar, o sentir e o agir dos indivíduos, bem como dos seus grupos sociais de pertença (MARIOSIA; REIS, 2011, p. 43).

O contato com as obras literárias favorece a criança a se relacionar com o universo da imaginação, personagens e narrativas construídas intencionalmente, com as quais irá se identificar e situações com as quais poderá contribuir ou não para subjetividade.

[...] Se livros de literatura enfocando o preconceito fossem adotados desde a pré-escola, esse silêncio sobre o assunto seria imediatamente quebrado, pois a literatura, como poderosa construção simbólica, penetra a consciência do indivíduo, tanto em nível profundo como em nível imediato, possibilitando, por exemplo, a discussão do tema, uma apreensão diferenciada dele, rompendo com as imagens sociais preconcebidas ou estereotipadas (DÓRIA, 2008, p.43).

Refletir acerca das obras literárias infantis no âmbito do século XXI nos permite perceber que inúmeras e crescentes são os números de obras produzidas e direcionadas a esse

²⁵ Diversas são as bases de influências ou inspirações que mobilizam a construção ou (re)construção das identidades dos sujeitos. A família é uma das principais, pois constitui modelos de reconhecimento e identificação pelos contatos cotidianamente, além de apresentar e indicar valores e comportamentos para reprodução natural por parte dos filhos. Nessa perspectiva, o processo de construção identitária acontece gradualmente, seguindo uma dinâmica social e cultural que se alicerça nas experiências de contatos e interações com os outros, nos espaços em que a criança está inserida.

²⁶ Em vista disso, Antônio Cândido (1995, p.113), importante crítico literário, evidenciava em suas contribuições que “os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.”

público tão importante. Contudo, o que se tem notado é que muitas delas, infelizmente, não adentram os espaços escolares por inúmeras questões e fatores. É comum que as escolas, por exemplo, dificultem o acesso/contato de crianças as obras, ou ainda não deem a devida importância para a literatura infantil. Tal segregação e/ou marginalização dessas obras pode ser considerada como marcas da colonialidade e seus impactos (resistências, preconceito e racismo) que ainda reverberam nas relações cotidianas e educacionais/escolares.

O desafio se edifica na construção de ações pedagógicas que enfoquem e reconheçam a diversidade e a pluralidade, contribuindo assim para a construção da identidade coletiva e individual dos sujeitos e seus pares. Nessa perspectiva, a literatura se alinha e caracteriza como elemento mobilizador para superação do racismo estrutural estabelecido. A literatura afro-brasileira se apresenta como uma base que pode agenciar o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Educar para as relações étnico-raciais é compreender a diversidade que há em sala de aula, em seu trabalho, em sua família. É compreender que cabelos Black Power não trazem piolhos, e sim autoestima e resistência. É compreender que um passado de realeza no Brasil, não significa mérito e sim opressão. Educar para as relações étnico-raciais, significa ainda, compreender o seu papel na sociedade de hoje, (re)conhecendo o que foi feito para o nosso país por seus antepassados e quais são os frutos que eles deixaram para você ser que é hoje, sejam positivos ou negativos (LIMA, 2015, p. 24).

Retomar a discussão sobre identidades é pertinente à medida que se reconhece que a implementação da Lei n.º 10.639/2009 é um desafio atual e contínuo, assim como sua implementação é um condicionante para essas (re)construções identitárias na infância. A literatura como ferramenta disciplinar pode auxiliar nos reconhecimentos, nas representações e na verdadeira evidenciação da história pelos discursos.

As últimas décadas têm sido marcadas por importantes reflexões e discussões no âmbito dos estudos culturais, com o intuito de constituir e legitimar explicações frente às relações dinâmicas da contemporaneidade que relacionem ou caracterizem aspectos ligados ao eu (identidade pessoal) e ao nós (identidade coletiva).

Silva (2000) ressalta que falar de identidade refere-se à consciência que cada um de nós tem de si próprio, ao ter sua comunidade, de sua classe social, do seu grupo de raça (negro,

índio, amarelo, branco, de gênero (mulher, homem), do país em que vive. Consciência essa que se elabora na vida do dia-a-dia, dando significado às relações na família, na comunidade, na escola e no mundo do trabalho.

Fica evidente como a percepção de construção identitária é influenciada efetivamente pelas relações desencadeadas no cotidiano, e a consciência de que cada sujeito tem de si próprio é fator subsidial para que ele se reconheça, se identifique, e principalmente se sinta incluído nos grupos sociais.

A Literatura, em especial referente às culturas afro-brasileira e africana, auxilia as experiências reflexivas que podem contribuir para construção da consciência dos indivíduos negros e quilombolas, de suas comunidades, grupos étnicos, classes sociais e, principalmente, de suas histórias e culturas.

É antiga a preocupação dos movimentos negros com a integração dos assuntos africanos e afro-brasileiros ao currículo escolar. Talvez a mais contundente das razões esteja nas consequências psicológicas para a criança afro-brasileira de um processo pedagógico que não reflete a sua face e de sua família, com sua história e cultura própria, impedindo-a de se identificar com o processo educativo. Erroneamente seus antepassados são retratados apenas como escravos que nada contribuíram ao processo histórico e civilizatório, universal do ser humano. Essa distorção resulta em complexos de inferioridade da criança negra, minando o desempenho e o desenvolvimento de sua personalidade criativa e capacidade de reflexão, contribuindo sensivelmente para os altos índices de evasão e repetência (NASCIMENTO, 1993, p.11).

A cultura está intrinsecamente relacionada à formação das identidades sociais, e isso não se pode negar, haja vista que é através da educação informal e formal que os sujeitos sociais aprendem e estabelecem sentido às representações culturais e à formação das identidades. Logo, a escola, espaço por meio do qual se constrói e se apresenta a cultura, é também onde os indivíduos constroem suas reflexões e consciências, sendo basilar para que os indivíduos possam valorizar ou estigmatizar determinadas formações culturais construídas historicamente.

Tanto na literatura como na história, a narrativa é arte: arte de contar, de pensar, de troca entre sujeitos, de compartilhar experiências, situações que conheceram e/ou viveram. As narrativas históricas são tratadas sob o viés social, cultural, político. A intenção é clara: demonstrar, a partir de determinados critérios e procedimentos, que o conhecimento histórico é construído por pessoas imersas no seu tempo, capazes de construir problemas, hipóteses e, assim, de contribuir para o estabelecimento de relações entre

outros sujeitos, outros acontecimentos e outras temporalidades. O alvo: a formação da consciência histórica (ZAMBONI; FONSECA, 2010, p. 3).

Convictos desse papel da escola, assim como das potencialidades da Literatura e do ensino de História, temos uma proposta para incorporar aspectos da história, da cultura e da identidade negra e quilombola nas relações de ensino para garantir na infância sensação de representação, valorização e pertencimento.

O ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas possibilitará maior superação destas visões históricas eurocêntrica de mundo que legitimam as discriminações raciais, a lei criará meios para o estímulo de um ambiente afetivo de diversidade e igualdade cultural e que a alteridade, o respeito às diferenças possam ser os pilares centrais da formação das identidades das crianças (ELIAS; ARAÚJO, 2012, p. 4).

Promover a discussão acerca da necessidade e importância da cultura e identidade negra na escola, a partir da literatura, constitui o resgate à autoestima, assim como a criação de novas perspectivas de cidadania (enquanto criança) e enxergar-se como igual aos outros nas diferenças, tendo seu espaço de representação e fala.

A instituição escolar, desenvolvendo tais experiências a partir do seu projeto político pedagógico, agencia pela atuação docente a construção e empoderamento das questões étnico-raciais, no que diz respeito ao resgate da história e da cultura e suas contribuições na formação do Brasil e de cada sujeito.

Como subsidiar meios pedagógicos que auxiliem o despertar nas crianças negras ou que residam em comunidades quilombolas em direção à construção de uma identidade racial positiva? E como fazer isso sem desconsiderar o contexto social brasileiro, em que domina o racismo estrutural, que estabelece comportamentos, discursos hegemônicos, narrativas opressoras e marginalizadoras?

Foucault (2007) coloca que os discursos jamais se separam das questões justapostas ideologicamente e relacionadas ao jogo de poder, a inter-relação com as práticas sociais cotidianas, aos saberes construídos pelas interações. Logo, oferecer tais leituras permite dar condições para construir um perfil aberto às reflexões, inquieto com as realidades apresentadas, e disponíveis em repensar julgamentos e conceitos estabelecidos.

Foucault (2007, p. 96) ainda salienta que “é preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta”. Diante disso, nota-se que o discurso, por constituir-se de enunciados, tipos diversificados de atos do expor, do verbalizar, se constrói numa relação de sentidos, os quais operam e se legitimam como verdades refletidas nos mais específicos espaços e tempo.

As sociedades, mesmo que forçadamente, têm dado abertura às novas relações de representações. Não se pode negar que nos últimos anos têm sido crescentes e empolgantes os movimentos no sentido de acesso e promoção da representatividade negra, nos mais diversos espaços, nos sistemas midiáticos, mercados de beleza, de conscientização das famílias, nos espaços de discussões e debates, mas principalmente nos livros didáticos, nas produções literárias, livros infantis e juvenis com temática e direcionamento étnico-racial.

As imagens das narrativas literárias, quando utilizadas adequadamente, longe de uma visão etnocêntrica, branqueadora, a qual é quebrada nessas obras, oferece ao leitor rerepresentações positivas do negro, do descendente de africanos, contribuindo para uma “modificação da rede de significados da palavra negro, mestiço”, pardo, possibilitando ao branco uma reeducação quanto à visão estereotipada do negro, e a este a elevação da autoestima e resgate de sua cultura (SOUZA, 2001, p. 211 – 212).

Frente a isso, o desafio se sustenta em levar tais obras para os espaços escolares e, a partir das problematizações, auxiliar a construção da consciência histórico-identitária de cada sujeito negro/quilombola. O professor deve mediar ações pedagógicas que de fato auxiliem essa construção histórica-racial positiva por parte das crianças negras a partir do conhecimento de suas histórias, de suas ancestralidades, de suas marcas culturais.

Como exemplo claro dessas representações e desse avanço empolgante de autores literários negros na história do Brasil, não se pode deixar de citar Domingos Caldas Barbosa, Solano Trindade, Lima Barreto, Luís Gama, Carolina Maria de Jesus, Maria Firmina dos Reis, entre outros mais contemporâneos como Maria da Conceição Evaristo Brito, Luiz Silva, Cidinha da Silva, Ana Maria Gonçalves, Carmen Lúcia Campos, Cida Bento, Rodrigo França, etc. Autores que fizeram e têm feito grandes diferenças na vida das pessoas e nas relações de

ensino, uma vez que oferecem produções extremamente necessárias e ricas às reflexões étnico-raciais e históricas²⁷.

A partir disso, os indivíduos terão as condições necessárias para enfrentamento imprescindível dos preconceitos, por meio de sua aceitação como sujeitos sociais, frutos de uma diversidade histórica. Dito isso, retoma-se a ideia da literatura como mola para potencializar e contemplar essa demanda, tendo em vista que ela, a partir da ludicidade, das leituras, das representações e das interações, permite às crianças em desenvolvimento e formação identitária ampliar significativamente suas capacidades de entendimento da organização social das diferentes sociedades, da construção histórica do mundo e dos seus direitos (BAKHTIN,1997).

27 Como exemplo de pesquisas que estudam as contribuições de autores negros, é pertinente ressaltar algumas delas: ZIN, Rafael Balseiro. *Maria Firmina dos Reis: a trajetória intelectual de uma escritora afrodescendente no Brasil oitocentista*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. AZEREDO, Edson Guimaraes de. *As muitas vidas e identidades de Carolina Maria de Jesus: o uso do biográfico e do autobiográfico no ensino das relações étnico raciais*. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018. CARDOSO, Maria Lívia Farias. *Úrsula, de Maria Firmina dos Reis: romance fundacional da literatura afro-brasileira*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande / RS – 2020.

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E LEI Nº 10.639 NA ESCOLA MUNICIPAL RAIMUNDO NONATO LOBATO

Após a apresentação de todo o debate teórico e metodológico, que justifica e fundamenta a importância de analisar o currículo escolar e os materiais didáticos na interface das legislações que marcam a educação étnico-racial e seus desdobramentos para a construção de uma identidade negra/quilombola, este capítulo pretende apresentar os resultados concretos da pesquisa, dando ênfase às relações contextuais, pedagógicas e estruturais que favorecem ou não a implementação dessas legislações a partir das bases textuais compreendidas no livro didático de Língua Portuguesa.

Os resultados se justapõem a partir de três técnicas, especificamente: as entrevistas (com questionários semiestruturados e direcionados às docentes e secretária municipal de educação); as observações ao longo de dois meses (com registro em diário de campo); e a análise dos livros didáticos, pelo viés da análise do discurso de Foucault (1996) e do contendo de Bardin (2011).

Este capítulo em questão se constitui a partir de quatro seções: a contextualização da Comunidade Quilombola Vila Nova e da Escola Municipal Raimundo Nonato Lobato; a formação docente, as marcas de atuação e de conhecimento acerca das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/08; as prerrogativas e critérios para escolhas dos livros didáticos de Língua Portuguesa; e inserção, representação e abordagem da Literatura Afro-Brasileira e Africana nos livros didáticos selecionados.

2.1 A Comunidade Quilombola Vila Nova e a Escola Municipal Raimundo Nonato Lobato: contextualizações.

Embora o foco principal deste estudo não seja fazer um levantamento histórico da comunidade estudada, tampouco da unidade de ensino, é necessário contextualizar a comunidade Quilombola Vila Nova, e posteriormente a Escola Municipal Raimundo Nonato Lobato. Tal contextualização, inclusive, ajudou a perceber a necessidade de um cuidado para a estruturação de ações pedagógicas que de fato favoreçam um ensino que agencie a valorização,

o reconhecimento e a construção histórico-identitária quilombola pelas ações de ensino-aprendizagem no âmbito escolar.

A Comunidade Quilombola Vila Nova é uma das muitas comunidades rurais que compõem o município de Palmeirândia (MA), sendo fortemente marcada por características histórico-culturais vindas do regime escravista e da cultura quilombola. Localizada a 12 km de distância da sede do município, a comunidade negra rural, assim como a grande maioria das comunidades remanescentes quilombolas brasileiras, vivencia os desafios constantes de manter seus costumes e tradições.

O Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003, regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, destacando que:

Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos [...] os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. Vide ADIN n.º 3.239.

§ 1º [...] a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade.

§ 2º São terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural. (BRASIL, 2003, p.1).

Notadamente são muitos os aspectos que legitimam e demonstram a comunidade como originária de quilombo. Contudo, conscientes desse pertencimento em 02 de setembro de 2018 a população se autodefiniu como quilombola, e em 14 de julho de 2019, após todo um processo burocrático obteve o certificado.

O reconhecimento legal da comunidade nesse ano, após um longo processo de investigação social, histórico e cultural, realizado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, demonstra contrastes de sua origem, assim como sua estrutura e funcionamento ao longo de sua história como quilombo, aspectos que confirmam uma identidade afro-remanescente.

Não se sabe ao certo quando a comunidade surgiu, visto que não há nenhum registro histórico que date exatamente seu surgimento, tendo em vista que, tal como outros quilombos,

ela foi espaço de acolhimento de diferentes indivíduos durante o regime escravista. Com base nos pressupostos coletados acerca da sua história, a comunidade até então conhecida como Vila Nova, anteriormente recebeu outros nomes: comunidade Boa Esperança, Comunidade do Urucuzal, Comunidade Coivaral e Comunidade Muriti (COSTA, 2014).

Atualmente, a comunidade Vila Nova tem em média 700 moradores, dentre os quais destaca-se a maioria negros e pardos. Contudo, há um crescente número de pessoas de outras localidades migrando para a comunidade pelo acesso às terras e possibilidades de explorá-las. Neste sentido, grande parte das terras têm sido apropriadas e/ou compradas para construção de residências, fazendas, com extensos mapeamentos de pasto para criação de gado.

A origem dos primeiros moradores da localidade data do século XIX. Um dos primeiros deles foi Raimundo Nonato Lobato, um ex-escravo fugido, filho de escravos, vindo na época de uma fazenda situada na região próxima ao atual município de Alcântara. Dito isso, Francisco Celestino, Francisco das Chagas e Analino da Assunção Chagas foram outros moradores muito importantes no contexto de contribuições, povoamento, organização social e respaldo histórico e valorização quilombola (COSTA, 2014).

Observa-se uma acentuada relação de parentesco entre os indivíduos, demonstrando, assim, um grande sentimento de familiaridade e afinidade comunitária, onde o convívio social é norteado por conhecimentos e valores tradicionais²⁸. A presença expressiva de habitantes com os sobrenomes dos “primeiros moradores” – Martins, Lobato e das Chagas – reforça esse sentimento de coletividade e ancestralidade.

As manifestações culturais são evidenciadas principalmente pelo tambor-de-crioula, farra de caixa, ladainhas e as festividades de São Francisco das Chagas (padroeiro da comunidade). É necessário enfatizar que os moradores se reúnem mensalmente na sede de sua Associação, com o intuito de terem contatos e experiências (discussões, reflexões coletivas, rodas de conversas e organização das festividades) que favoreçam a construção e valorização da identidade local quilombola.

²⁸ Essas relações tradicionais consideram, segundo a cartilha “Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais” de 2012, os vínculos com o território e com o meio ambiente no qual estão inseridos, a importância e a preservação de tradições e memórias, a história e patrimônios materiais e imateriais, as relações com seu território, modo de vida e cultura.

As principais manifestações culturais da comunidade estão pautadas nas festas religiosas e folclóricas: Festejo de São Benedito, Tambor de Crioula, Farra de Caixa e Festa do Divino. Ademais, a interação é um fator primordial, considerando o desenvolvimento das inúmeras atividades a curto e longo prazo realizadas de forma dinâmica e coletiva, como as tapagens de casas, o trabalho de roça e a produção de farinha. A agricultura e a extração do babaçu são as atividades mais praticadas, sendo, portanto, a base econômica da comunidade.

Já se tratando dos meios de transporte e locomoção, a população local se utiliza de animais como cavalo, burro, jumento e boi; carroças, bicicletas, motos e carros. Na comunicação, o grupo dispõe dos serviços de sinal de telefonia móvel, rádio, televisão e internet.

Em relação a aspectos e informações socioeconômicas e de saneamento básico da comunidade, faz-se pertinente destacar que ela dispõe de energia elétrica pelo sistema estadual, e água pelo sistema de abastecimento por poço artesiano construído e disponível pelo poder público municipal.

A comunidade rural depende efetivamente do núcleo urbano, o centro do município de Palmeirândia, para realização de algumas atividades administrativas e burocráticas, como acesso a bancos. Contudo, para serviços e atividades mais específicos, os moradores necessitam se deslocar aos municípios vizinhos, São Bento (MA), Pinheiro (MA) ou ainda, até a capital do estado, São Luís (MA), distante 107 quilômetros da comunidade.

A comunidade dispõe ainda de uma unidade básica de saúde, a qual atende diariamente os moradores com atividades básicas, nos turnos matutino e vespertino. Consultas são realizadas quinzenalmente com agendamento pré-estabelecido. Procedimentos de saúde mais complexos, como exames e cirurgias, são realizados na sede do hospital municipal.

Fazendo referência direta à educação, a comunidade dispõe da Escola Municipal Raimundo Nonato Lobato, uma das várias unidades de ensino que compõem a rede de educação do município de Palmeirândia (MA). O nome da escola se trata de uma homenagem ao primeiro morador da comunidade.

É oportuno destacar que ao longo da pesquisa houve a inauguração de um novo prédio da escola, uma obra que desde o ano de 2013 vinha sendo realizada, por meio de um programa

do governo federal. Com uma melhor estrutura, a unidade de ensino passou então a ser a sede oficial da Escola Municipal Raimundo Nonato Lobato. Contudo, vivencia-se um conflito local em relação ao nome da escola, haja vista que a administração municipal propõe a mudança do nome da instituição a fim de fazer uma homenagem a um ex-prefeito falecido recentemente, logo deixando de homenagear o senhor Raimundo Nonato Lobato.

Imagem 01: Novo prédio da Escola Municipal Raimundo Nonato Lobato



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

A comunidade local tem se mantido resistente a essa mudança, uma vez que, segundo eles, aceitá-la seria negar uma experiência de homenagem, de memória e reconhecimento a um dos mais importantes e influentes moradores do território, uma pessoa que contribuiu muito para o desenvolvimento da comunidade, fragilizando de certa maneira a valorização histórica e cultural do território.

Situada na zona rural, na comunidade quilombola Vila Nova, a escola atende sessenta e dois alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental – primeiro ciclo, nos turnos matutino e vespertino. Tal como na grande maioria das escolas do campo, a unidade atende aos alunos em regime multisseriado, ou seja, em virtude do baixo número de alunos, os anos de ensino são organizados juntos em uma única turma.

[...] escolas multisseriadas oportunizam aos sujeitos o acesso à escolarização em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo, com o fortalecimento dos laços de pertencimentos e a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem sua dinâmica educativa (HAGE, 2006, p. 5).

O sistema multisseriado caracteriza-se como um grande desafio às escolas do campo, na perspectiva do trabalho docente e do processo de ensino aprendizagem. Isso porque os docentes acabam tendo inúmeras dificuldades quanto ao desenvolvimento das ações pedagógicas diferenciadas num mesmo contexto, com demandas diversificadas. Os planejamentos pedagógicos e as práticas de ensino são distintas pelo atendimento a realidades diversas.

De fato, a realidade da maioria das escolas multisseriadas, revela grandes desafios para que sejam cumpridos os preceitos constitucionais e os marcos legais operacionais anunciados nas legislações específicas, que definem os parâmetros de qualidade do ensino público conquistados com as lutas dos movimentos sociais populares do campo, evidenciando o quadro dramático em que se encontram essas escolas, exigindo uma intervenção urgente e substancial nas condições objetivas e subjetivas de existência dessas escolas. (HAGE, 2014, p. 26).

Percebendo que na realidade da Escola Municipal Raimundo Nonato Lobato a sistemática de organização das turmas e atendimento aos alunos se dá na perspectiva multisseriada, faz-se importante destacar que contempla a seguinte distribuição/organização:

Tabela 01: Organização das turmas na Escola Municipal Raimundo Nonato Lobato (2022)

TURMAS	ANO	QUANTIDADE DE ALUNOS	TURNO
1	Educação Infantil I	08	Matutino
	Educação Infantil II	10	Matutino
	1º ano do EF	11	Matutino
2	2º ano do EF	12	Vespertino
	3º ano do EF	10	Vespertino
3	4º ano do EF	09	Vespertino
	5º ano do EF	12	Vespertino

Fonte: De autoria própria, 2022.

Em relação aos quantitativos de alunos, nota-se que estes estão distribuídos e organizados em três turmas. Há uma maior demanda destes no turno vespertino, 43 alunos,

enquanto há apenas 29 alunos no turno matutino. A gestão da escola, tal como se depreende a partir dos dados em questão, prioriza os alunos com idades menores no turno da manhã.

O corpo docente é composto de três professores titulares (um em cada turma), com dois professores auxiliares (na turma da Educação Infantil I e II, e 1º ano do EF). Vale ressaltar que os professores titulares são todos efetivos, por concurso público, enquanto os professores auxiliares são contratados. Todos os professores possuem formação superior, com curso de Licenciatura em Pedagogia.

Já dando um enfoque à gestão administrativa e pedagógica, é necessário destacar que a escola dispõe de um gestor geral (responsável pela parte administrativa), um gestor adjunto e um coordenador pedagógico (ambos atendem ao trabalho pedagógico). Todos eles são professores efetivos com desvio de função aos cargos em questão.

Fazendo menção ao corpo administrativo, a escola conta com a colaboração de três profissionais na função de auxiliar operacional de serviços diversos, um auxiliar administrativo e dois vigilantes. Todos os profissionais que desenvolvem atividades administrativas e pedagógicas na escola em questão, com exceção do coordenador pedagógico – que reside em outro município – residem na comunidade Vila Nova.

Com o intuito de compreender efetivamente a organização e o direcionamento do trabalho realizado pelos mais diversos agentes no âmbito escolar, buscou-se conhecer o projeto político pedagógico (PPP) da escola, e para surpresa, a mesma não dispõe desse recurso administrativo e pedagógico tão necessário ao planejamento e desencadeamento das ações pedagógicas.

Essa situação lamentável é uma realidade de muitas outras unidades de ensino no país, as quais não compreendem a importância do PPP no trabalho escolar, se eximindo da sua responsabilidade de planejar as atividades pedagógicas a partir das necessidades e realidades contextuais.

Isso tudo porque o PPP se constitui como uma ferramenta que vai além do currículo, pois direciona o trabalho da gestão, dos professores e demais colaboradores, à medida que agencia a resolução de problemas e prioridades, crenças, valores, cultura e diretrizes de ações que orientam a comunidade escolar.

Ademais, o PPP para escolas situadas em contextos quilombolas adequa o currículo escolar às especificidades culturais e históricas da essência identitária quilombola. É instrumento de planejamento e atuação pedagógica que afirma direitos socioeducacionais e constitui meios para que eles se concretizem na realidade escolar.

Após realizar essa breve contextualização e levantar algumas problemáticas, faremos na seção seguinte o desencadeamento das discussões que perpassam e evidenciam os contrastes de formação, atuação e conhecimento acerca da política educacional para as relações étnico-raciais com enfoque ao direito à educação e construção da consciência e identidade negra/quilombola.

2.2 Formação docente, contrastes de atuação e conhecimento acerca das leis e diretrizes para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e quilombola.

Compreendendo que a formação docente é um parâmetro importante no desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às novas demandas sociais e diretrizes educacionais, realizaram-se as entrevistas com as duas professoras da escola em foco. Elas atuam no, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

A escolha das turmas e das professoras para este estudo em questão se justifica à medida que a pesquisa se constrói com o intuito de analisar os livros didáticos utilizados nas práticas de ensino do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

A análise dos questionários se deu a partir de um trabalho guiado pela análise do conteúdo de Bardin (2011), por meio da qual se fez o levantamento e registro do material utilizado na entrevista, organizando a base que pudesse ser explorada. Em seguida, fez-se a categorização, ou seja, realizou-se a organização das questões principais e pontos-chave comuns e distintos, que retratassem aspectos que deviam ser apresentados e pudessem ser discutidos efetivamente. Para, posteriormente, realizar a exploração e interpretação dos resultados, ressaltando os aspectos intrínsecos e trazendo questões pontuais a serem incorporadas nas discussões.

Em relação a aspectos de identificação geral, foi possível saber que a professora A tem 49 anos e a professora B, 32 anos. Ambas já trabalham na área docente desde os 17 e 18 anos,

respectivamente, pois havia uma carência de docentes para realizar esse trabalho na comunidade.

As professoras residem na comunidade quilombola Vila Nova desde que nasceram, o que segundo elas, é gratificante, pois permanecer no seio familiar e comunitário favorece muito a manutenção de vínculos. Ressaltam ainda que trabalhar no contexto social que estão inseridas desde sempre é muito satisfatório, uma vez que acabam sendo uma referência positiva na comunidade. Nessa perspectiva, elas têm a oportunidade de contribuir com a educação escolar dos seus pares, pessoas com a mesma história, cultura e identidade enquanto grupo social. E isso fica muito claro quando elas ressaltam em conversa com o pesquisador:

Me considero uma privilegiada, ter uma oportunidade de trabalho na minha comunidade, ajudar os filhos dos meus parentes e conhecidos na educação escolar, é muito gratificante. Poder ser um exemplo para essas crianças, ajudar elas a verem que é possível ser alguém na vida, que eles não são menos que outras pessoas, de outros lugares, por serem negras quilombolas. Que eles devem ter orgulho de serem quem realmente são (PROFESSORA A).

Sou muito feliz com essa oportunidade de trabalhar aqui na comunidade. De qualquer forma somos uma referência para a nossa comunidade, e nada mais justo do que ajudar cada criança a se desenvolver, mostrando que ser negro, quilombola, morador de comunidade rural não é vergonha, pelo contrário, é um reflexo de nossa identidade, uma identidade cheia de riquezas, construída coletivamente. Uma identidade construída com muita luta, muito esforço e com todo um trabalho conjunto (PROFESSORA B).

Ambas as profissionais demonstram o quanto é gratificante, além de ter oportunidade profissional na própria comunidade, poder contribuir para a formação escolar e identitária-social dos mais diversos sujeitos no âmbito da comunidade.

As falas chamam atenção para uma necessidade de que os professores de comunidades negras quilombolas busquem desenvolver um trabalho que auxilie essa construção identitária a partir do reconhecimento, da valorização e do sentimento de pertencimento à história e cultura afro-brasileira e africana. Contudo, como se constatou após o trabalho de campo, essas relações na prática escolar local ainda não se sustentam efetivamente.

Em se tratando mais especificamente dos contrastes de formação, aplicaram-se três questionamentos subsidiários: *qual sua formação escolar ou acadêmica? Em que universidade? Em que ano você se formou?*

De antemão, deve-se ressaltar que ambas as professoras possuem formação superior, graduadas em Pedagogia/Licenciatura. A professora B formou-se em 2015, pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, instituição de ensino público, através do Programa de Formação de Professores – PARFOR, via a plataforma da UEMAnet.

Já a professora A formou-se em 2018 pela Centro de Ensino Sistemas e Tecnologias, instituição de ensino privado, que não tem credenciamento e autorização do Ministério da Educação, mas que vem atuando no fornecimento de ensino superior em realidades e contextos de interiores de municípios maranhenses. Na ocasião, a docente ressaltou que a instituição vem realizando validação desses diplomas por instituições parceiras, e que seu diploma até então ainda não foi produzido, estando em processo de confecção.

Dadas essas informações, nota-se que as instituições em que ambas se formaram dispunham de significativo espaço de tempo e condições para integralizar na estrutura curricular disciplinas que atendessem aos novos parâmetros e diretrizes que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, conforme a Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004 pressupõe.

Embora este não seja o foco da discussão, considera-se importante destacar que alguns centros de ensino superior não têm contemplado efetivamente a formação acadêmica, conforme as políticas de implementação das legislações que tratam da história e cultura africana e afro-brasileira, tampouco da educação étnico-racial. Alguns fatores podem ser aventados, como a permanência de bases curriculares tradicionais engessadas, a demora das universidades na adequação e no atendimento às legislações, a carência de fiscalização dos currículos, as resistências de alguns profissionais, as fragilidades da universidade no desencadeamento de práticas formativas teóricas (não fazendo relações práticas das possibilidades pedagógicas), entre outros (GOMES, 2011).

Isso fica evidente à medida que ambas as docentes ressaltam conhecimento mínimo acerca das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, bem como das diretrizes curriculares referentes a essas temáticas, destacando que nas instituições em que se formaram o contato com a disciplina específica “História e Cultura afro-brasileira, africana e indígena” foi bastante fragilizado, não houve muitas aprendizagens.

Por outro lado, não podemos deixar de pensar que muitos estudantes nas universidades, de maneira descompromissada, não vivenciam o processo de ensino aprendizagem efetivamente, deixando de experimentar situações concretas que muito poderiam contribuir para a sua formação (inclusive étnico-racial). Não se pode culpar ou responsabilizar única e exclusivamente as universidades pelas limitações ou problemas dos processos de ensino e aprendizagens. O compromisso discente é determinante também para o sucesso escolar.

Por esse prisma, Gomes (2011) adverte que os professores em formação precisam vivenciar nas universidades experiências que de fato favoreçam suas práticas futuras em sala de aula. Isso contribui significativamente para que eles não apenas conheçam as leis, mas também constituam e desenvolvam projetos pedagógicos voltados à sua implementação, garantindo o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas salas de aula. Em vista disso, a universidade deve servir de base para que profissionais em formação aprendam o processo de como fazer para materializar o projeto de ensino em ações pedagógicas concretas.

Tal como o artigo 62, inciso § 1º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/1996 pressupõe, “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”.

Os sistemas de ensino têm a incumbência de formar continuamente os docentes, promovendo ações de formação que promovam a atualização dos profissionais quanto às mudanças e às transformações nas bases curriculares, também quanto às novas leis e diretrizes que sustentam o ensino no âmbito nacional, regional e local. Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) garante as ações da formação.

Artigo 67: Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, p. 45).

A LDB, ao se colocar desse modo, reconhece e garante a necessidade de aperfeiçoamento profissional continuado ao compreender a conjuntura educacional como uma base que frequentemente se (re)constrói e se atualiza, sofrendo alterações nas formas de ver determinados aspectos que tencionam os processos de formação dos sujeitos. Esse entendimento também foi reforçado pela Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (2015), que preconizou as diretrizes para a formação inicial e continuada para o magistério.

No entanto, a instituição da recente Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, conhecida como BNC-Formação (2019), fragilizou²⁹ essa valorização do magistério. Isso porque o dispositivo legal em questão, assim como a grande parte das outras legislações mais contemporâneas, tem se apresentado como um conjunto sistêmico e complexo de ações políticas e discursos que, refletindo preceitos ideológicos, filosóficos e práticos do capitalismo e do neoliberalismo, têm se voltado à educação, às escolas públicas e aos professores, para fortificar a pedagogia do capital. E nesse sentido, a BNC – Formação (2019) foi criada e implementada com o objetivo (em sentido mais específico) de “treinar professores”, sendo assim base para materialização da BNCC, o que na prática pressupõe controlar a formação docente e, conseqüentemente, o ensino e a escola pública (SILVA, 2020).

Consonante a isso, Silva (2020) ressalta que a formação docente, seguindo tais direcionamentos normativos, deve pautar-se em um conjunto de competências estabelecido e prefixado pela BNCC. Competências nesse contexto se configuram como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p.8).

²⁹ GIARETA, P. F.; ZILIANI, A. C. M.; SILVA, L. A. da. A BNC-formação e a formação docente em cursos de licenciatura na Universidade Brasileira: a formação do professor intelectual em disputa. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023031, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8670364>. Acesso em: 1 mar. 2023.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C. de; CAETANO, V. N. da S. Implicações da BNC- Formação para a universidade pública e formação docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 896–909, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924>. Acesso em: 1 mar. 2023.

Logo, o “professor torna-se um instrumento de transmissão do conteúdo e o aluno tem sua formação voltada para o mundo do trabalho, centrada pelas aprendizagens essenciais” (SILVA, 2020, p. 108). Dito isso, as competências legitimam-se não apenas como meras prescrições de conteúdo e metodologias, mas, sobretudo, indicações de ações a serem exercitadas e realizadas efetivamente pelo “novo professor” formado pela BNC-Formação.

Assim, fica claro que a educação destinada à classe trabalhadora não carece ser orientada pelos conhecimentos necessários à formação para a cidadania, mas em conhecimentos que os prepare para o mercado de trabalho, o subemprego, o trabalho intermitente e o trabalho precarizado (ANTUNES, 2018). Para estes sujeitos não há necessidade de uma educação que busque a transformação social ou vislumbre o questionamento do *status quo*, nem professores e professoras com formação que possibilite e permita ter um posicionamento crítico diante das injustiças sociais.

Em outras palavras, notam-se traços de um fundamento homogeneizante para a política de formação de professores a partir da BNC-Formação. Ou seja, a política de formação de professores apresentada pela BNC-Formação é pensada e elaborada a partir da intelectualidade orgânica do capitalismo e do neoliberalismo, em consonância a uma pedagogia de resultados, com evidente e expressiva intencionalidade de limitar e reduzir os espaços para pensar a formação para a docência (GIARETA; ZILIANI; SILVA, 2022).

Em vista do exposto, cabe aos mais diversos sujeitos, em especial aos professores resistir a essa base formativa moldada e controlada, conseqüentemente superando-a. E para isso é necessário pensar a formação para a docência em uma perspectiva de promoção cultural, da expressão e da organização da prática social da humanidade frente as atividades das classes subalternas e de uma pedagogia capaz de promover uma articulação inseparável entre as mais distintas dimensões da realidade social, inclusive a histórica.

Ainda assim, o (des)conhecimento de leis e diretrizes em torno da educação de modo geral é de responsabilidade também dos professores, pois com as constantes transformações e avanços, a educação vivencia com frequência mudanças em seus paradigmas e suas relações. Inúmeras e diversas são as demandas colocadas aos sistemas de ensino, às escolas e aos professores.

Logo, os docentes têm o papel de buscar acompanhar essas mudanças e se apropriar desse conhecimento em torno das leis e das diretrizes justapostas, a fim de desenvolverem um

trabalho mais eficiente e proativo. Inúmeros são os cursos de atualização e formação continuada oferecidos em plataformas e sites gratuitos direcionados à perspectiva de implementação do ensino voltado às relações étnico-raciais, e os professores devem se dispor em querer se atualizar e melhorar sua atuação.

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens (FREIRE, 1979, p.10).

Assim, percebe-se como tal condicionante (o não conhecer as leis e diretrizes) é extremamente prejudicial à perspectiva de contato e atendimento dos alunos no âmbito da escola, à medida que as docentes não compreendem com clareza a importância das práticas pedagógicas na infância que buscam reconstruir a história e cultura desse grupo étnico tão importante à formação social do país. E mesmo que reconheçam, não se acham suficientemente preparadas a trabalhar nessa perspectiva.

O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. Isto nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, de vencer determinações de sistema mundo centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial. Impede-nos de ter acesso a conhecimentos de diferentes origens étnico-raciais, e ficamos ensinando um elenco de conteúdos tido como o mais perfeito e completo que a humanidade já teria produzido. Tornamo-nos incapazes de perceber as vozes e imagens ausentes dos currículos escolares: empobrecidos, mulheres, afrodescendentes, africanos, indígenas, idosos, homossexuais, deficientes, entre outros (SILVA, 2006, p 13).

O desconhecimento da lei e de suas determinações é prejudicial para um ensino crítico à realidade social. Essas condições impedem o desenvolvimento de ações pedagógicas norteadoras necessárias ao reconhecimento afrodescendente, à valorização histórica e cultural, assim também à construção da identidade individual e coletiva negra. Pelo posicionamento das docentes, quando questionadas se consideram que sua prática pedagógica é voltada à perspectiva de implementação das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, observa-se que ambas têm plena convicção de que não têm atendido efetivamente a esse “novo” paradigma na educação.

É muito triste, mas tenho plena consciência que não tenho feito o que deveria fazer nesse sentido, sei que eu não tenho conseguido implementar ações pedagógicas que favoreçam essa implementação efetivamente. Não que eu não queira fazer, mas falta saber como fazer, falta aprender a fazer fazendo, falta formação continuada (PROFESSORA A).

É necessário ser humilde e admitir, minha prática está muito aquém daquilo que deveria estar nessa perspectiva de implementação. As vezes até fazemos algumas coisas que estejam relacionadas, mas infelizmente acho que falta explorar mais, falta organizar melhor. Não me acho preparada para fazer, e por isso prefiro não fazer do que fazer mal feito, infelizmente (PROFESSORA B).

Por outro lado, as docentes argumentaram que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) nunca apresentou uma política formativa e de atuação direcionada à implementação das leis em questão. Nesse sentido, fica claro que há uma constante e profunda carência de ações e formações continuadas que busquem atualizar, subsidiar experiências e dar melhores condições ao desenvolvimento pedagógico que atenda às Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Embora não fosse um direcionamento ou ação prevista na versão inicial deste estudo, achamos necessário ter um contato com a Secretaria Municipal de Educação, a fim de saber quais as políticas e ações tem se constituído, no sentido de viabilizar formação continuada aos professores, no que relaciona a implementação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, e as Diretrizes para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, e educação escolar quilombola.

Após o contato em questão, a secretária municipal de educação salientou que o município ainda está alinhando sua política de atuação para a educação das relações étnico-raciais, uma vez que reconhece essa necessidade, pois são muitas as fragilidades nas atuações, mas que o município já dispôs de cursos específicos para a implementação das leis supracitadas. De modo que constam nos registros da Secretaria que nos anos de 2010 e 2011, numa gestão político-administrativa anterior, o desenvolvimento de um ciclo de formações com encontros quinzenais a fim de discutir acerca das referidas legislações.

Na ocasião, a secretária ressaltou que ela exercia a função de professora, e lembrou que o evento foi bom, porém faltou o desenvolvimento de oficinas, de atividades práticas. Ou seja,

os professores não fizeram as experimentações. Talvez até por isso, as professoras não tenham lembrado ou ainda considerado um momento formativo de fato importante. E segundo a secretária, isso é uma dificuldade muito constante.

Infelizmente aqui no município os programas e projetos de formação continuada eram feitos apenas para atender um parâmetro administrativo, faltava pensar como relacionar a teoria e a prática. É necessário oportunizar ações formativas que se ensine aos professores a como fazerem, demonstrar concretamente. Só a teoria (não que não seja importante, pois é fundamental), o blá blá blá, já não é suficiente, na verdade nunca foi. E talvez por isso, não se conseguiu avançar muito. Mas estamos organizando uma política mais dinâmica e ativa (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO).

Como um reflexo dessa atuação ao ensino no campo, e suas especificidades quilombola, ribeirinha, etc., o município dispôs do Programa Escola da Terra, uma base realizada com parceria da Universidade Federal do Maranhão no ano de 2021, que ofereceu cursos de formação continuada a todos os professores lotados na zona rural. A proposta se construiu em como subsidiar o ensino nas comunidades rurais, marcadas por aspectos históricos, culturais, geográficos, econômicos que particularizam o fazer pedagógico.

Por conta da pandemia, o curso se limitou ao ensino remoto. Assim, tratou sobre questões que apresentaram diretrizes e estratégias de ensino-aprendizagens, e orientou acerca da implementação das leis e regulamentações que direcionam as práticas. No entanto, faltaram experiências práticas, no que tange a realização de oficinas e planejamento de atividades pedagógicas.

Por reconhecer as potencialidades do programa em questão, assim como a carência de formação dos professores, a Universidade Federal do Maranhão ampliou a partir do ano de 2022 a estrutura do Programa Escola da Terra, transformando-o também em um curso de pós-graduação lato sensu, a especialização em Educação do Campo e Quilombola.

A educação do campo é uma instância desafiadora, e quando ela se constitui em espaços de quilombos, fica ainda mais, pois exige políticas públicas que busquem dispor de alternativas dinâmicas e eficazes ao trabalho docente oferecido. Tais políticas devem ir além da valorização do magistério e da adequação física das escolas. De fato, a educação quilombola necessita de formação continuada constante, aquisição, produção e disposição de materiais didáticos e

paradidáticos adequados às novas discussões étnico-raciais, produção e disposição de recursos diversos que se utilizem das diferentes linguagens, entre outras questões (SILVA, 2014).

Retomando o enfoque às professoras no âmbito da Escola Municipal Raimundo Nonato Lobato, é pontual dizer que quando questionadas acerca de quais ações as docentes realizavam numa perspectiva de educação étnico-racial, ambas ressaltaram que no mês de novembro, período em que o calendário apresenta a semana da consciência negra, elas desenvolvem projetos pedagógicos que direcionam esse olhar aos negros. Projetos pelos quais ressaltam sua história, cultura, os preconceitos, o racismo e principalmente suas contribuições à identidade social brasileira.

Como ação docente voltada ao trabalho de discussão, reflexão e educação para as relações étnico-raciais, realizamos em novembro a semana da consciência negra. Geralmente a escola organiza um projeto para trabalharmos nesse período, e a culminância é uma feira cultural com várias ações na escola (PROFESSORA B).

Práticas voltadas para a comemoração de datas específicas são usuais no âmbito educacional, mas tem sido repensadas diante das necessidades de uma educação crítica e qualitativa. Nessa perspectiva, não é suficiente abordar a história e cultura africana e afro-brasileira apenas no contexto da efeméride de 20 de novembro. O trabalho com enfoque na implementação da Lei n.º 10.639/2003 vai além disso, pois pressupõe um trabalho processual e contínuo a ser desenvolvido ao longo de toda a vida escolar na educação básica, envolvendo as mais distintas disciplinas, relacionando os mais diversos temas e conteúdos, e subsidiando experiências de aprendizagens que usem as mais diversas estratégias textuais.

Ante o exposto nesta seção, a partir das discussões, fica evidente que há fragilidades na formação inicial e continuada das professoras da Escola Municipal Raimundo Nonato Lobato, de maneira que elas se sentem despreparadas e inseguras no planejamento e desencadeamento de ações de ensino que busquem implementar a Lei n.º 10.639/2003 e as Diretrizes para ensino quilombola nas experiências disciplinares. Fragilidades estas geradas por inúmeros responsáveis, inclusive elas próprias, à medida que não têm conseguido acompanhar as exigências da educação e não têm buscado cursos de atualização.

A SEMED também tem contribuído negativamente para essa situação à medida que não tem conseguido desenvolver uma política de formação para a implementação das mesmas legislações, favorecendo assim ações pedagógicas que negam espaços no currículo aos negros. Com relação à formação universitária, a docente que estudou em uma instituição privada mostrou que esta foi, em parte, indiferente aos dispositivos legais, pois não ofereceu efetivamente uma disciplina específica com essa temática. No caso da docente que se formou pela UEMA, o oferecimento da disciplina não foi tão relevante, uma vez que não contribuiu muito para suas experiências.

Tais condicionantes influenciaram prejudicialmente à compreensão das docentes em torno das leis em questão, assim como das diretrizes que orientam a educação quilombola. A necessidade de formação continuada é uma problemática que muito tem dificultado avanços na educação, principalmente quando estes estão relacionados às adequações das novas diretrizes e paradigmas educacionais, como a educação para as relações étnico-raciais.

Fica claro que os inúmeros aspectos e problemáticas levantadas justificam a necessidade de produção não apenas de materiais de suporte formativo e pedagógicos, como a Cartilha Formativa e Pedagógica aqui proposta, mas de formação efetiva aos professores que priorize experiências imersivas e aprofundadas no sentido de desenvolver as competências e habilidades a partir da realidade do seu trabalho pedagógico.

2.3 As prerrogativas e critérios para escolhas dos livros didáticos de Língua Portuguesa

Tal como as seções anteriores destacaram, os livros didáticos configuram-se como importantes recursos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem, haja vista que eles propõem experiências colaborativas para o desenvolvimento intelectual dos sujeitos em formação.

Em vista disso, e reconhecendo que professores e professoras têm um papel muito significativo na escolha dos materiais didáticos a serem utilizados ao longo de um quadriênio nas realidades das escolas, como a Escola Municipal Raimundo Nonato Lobato, cabe ao longo desta seção questionar e discutir quais critérios orientam essas escolhas.

Para auxiliar essa escolha, o governo federal, a partir do Programa Nacional do Livro e Materiais Didáticos (PNLD), dispõe o Guia Nacional do Livro Didático. Em consonância à sua proposta, o Guia é fruto do processo avaliativo da Comissão do PNLD, equipe que constitui suas observações e levantamentos analíticos, tendo por norte as normas e concepções que sustentam e fundamentam a educação no Brasil³⁰.

Assim sendo, o Guia objetiva apresentar as coleções aprovadas e os critérios que nortearam tal aprovação. Além disso, o Guia propõe orientar a escolha por parte dos professores, ressaltando aspectos que destaquem as características organizacionais, abordagens principais e secundárias, assim como as potencialidades e fragilidades das coleções didáticas. Em outras palavras, se trata de uma resenha avaliativa de cada coleção, a fim de demonstrar como a Comissão do PNLD buscou relacionar as necessidades justapostas nos dispositivos legais e normativos que direcionam o ensino na educação escolar básica.

Nesse sentido, o Guia Nacional do Livro Didático constitui-se como elemento imprescindível ao processo de escolha consciente e responsável das coleções a serem utilizadas. Isso porque, esses suportes apresentam os princípios e critérios que evidenciam as necessidades principais da educação nacional e de cada ano de ensino.

Em face da importante discussão estabelecida, as docentes destacam seu desconhecimento, em torno das especificações e propostas do PNLD e do Guia do PNLD.

Não conheço o Programa PNLD e nem o Guia. Já ouvi falar vagamente sobre eles, na prática sei que estão relacionadas com os livros didáticos (PROFESSORA A).

Já tive acesso a esses termos, PNLD e Guia do PNLD, mas saber o que compreende cada um deles, não sei explicar. Sei que tem relação com os livros didáticos utilizados por nós aqui na escola (PROFESSORA B).

Nesse sentido, tendem a não ter acesso a esse importante recurso educacional, uma vez que é a partir dele que se apresentam as coleções pelo olhar da Comissão Avaliativa. Não que o posicionamento dessa comissão não tenha problemas, ou seja tendencioso, mas o Guia serve

³⁰ Tais normativas são, principalmente, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei nº 9.394/96, a Base Nacional Comum Curricular e demais documentos oficiais complementares (BRASIL, 2018).

como base para relacionar as potencialidades técnicas de cada coleção, dando assim condições para que os professores possam analisar atentamente as propostas e se posicionarem de maneira coerente e satisfatória frente às determinações legais e normativas para o ensino.

Voltando-se à proposta da pesquisa, e em face do questionamento inicial estabelecido acerca dos critérios para a escolha das coleções, as professoras elucidam que a necessidade de aproximação temática à realidade local é o principal parâmetro e critério utilizados por elas para a escolha dos livros didáticos, e que as reuniões para escolhas são direcionadas considerando tais aspectos. E isso fica muito evidente quando elas destacam que:

Bom, em relação ao momento de escolha dos livros didáticos, é importante dizer que temos como principal critério para a escolha dos livros, a adequação dos materiais à realidade local, temáticas e aspectos que estejam relacionados de alguma maneira com o que o aluno vivencia (PROFESSORA A).

Escolhemos os livros considerando como eles apresentam os conteúdos, se alguma maneira eles estão relacionados à realidade social e cultural dos alunos. Acho que esse é o principal critério utilizado para a escolha (PROFESSORA B).

Vale ressaltar que as escolhas realizadas pelas docentes não são determinantes para adoção e compra dos livros escolhidos pelo município, tendo em vista que constantemente os livros enviados para a escola como aqueles a serem trabalhados não são os mesmos escolhidos por elas nas reuniões. Isso porque acontece a influência direta da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) no processo de escolha e definição das coleções a serem adotadas.

Logo, as professoras não sabem ao certo quais critérios ou aspectos se configuram como determinantes para essas variações e mudanças. Primeiro porque não é dito e, segundo, porque elas não conhecem as diretrizes que orientam as escolhas, como o Decreto nº. 9.099 de 18 de julho de 2017³¹, que pressupõe possibilidades no processo das escolhas.

A falta ou a autonomia limitada dos docentes escolherem seus materiais de apoio pedagógico configura-se como um problema, isso porque esbarra na burocracia administrativa da prefeitura, que impede que se obtenham manuais mais contextualizados vinculados às

³¹ O decreto passa a estabelecer a opção de escolha dos livros também por rede, e não apenas por escola como habitualmente vinha se fazendo ao longo do tempo, retirando de certa maneira autonomia dos professores na definição dos materiais a serem utilizados.

necessidades particularizadas das comunidades. Essa situação estimula a refletir até que ponto a escolha de uma maioria de professores pode ser eficiente ou eficaz nas necessidades individuais de cada escola, situadas em contextos diversificados, com características e urgências diferenciadas.

Após essa impressão, questionou-se a secretária municipal de educação acerca dessa problemática, e ela destacou que a escolha no último quadriênio foi feita baseada no decreto supracitado, ou seja, a escolha por rede. A secretária justificou haver desejo de padronização de um mesmo material, uma forma de que todos tenham acesso a uma mesma base pedagógica.

Nessa perspectiva, ela evidencia que:

A escolha dos livros é extremamente importante ao trabalho pedagógico, tenho plena convicção disso, no entanto, por eu junto com minha equipe acreditarmos e defendermos que a rede precisa dispor de um mesmo material, uma única base formativa, fazemos uma única escolha para a rede, em conformidade com o decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017 (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO).

Ao questionarmos como ocorre essa escolha por rede, ela destacou o seguinte:

Os professores, orientados pelos gestores escolares ou coordenadores pedagógicos, sentam juntos, analisam as opções disponíveis, discutem e elegem aqueles que acreditam que mais atendem aos paradigmas da educação no âmbito local, aqueles mais adequados e mais bem estruturados. A partir daí chegam até a coordenação essas indicações por escola, e diante deles vamos ver quais foram os mais bem avaliados. Para então, realizarmos a compra (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO).

Diante a explicação dela, questionou-se também se não havia, de certa maneira, uma retirada da autonomia dos professores, tendo em vista que é uma maioria que determina os livros que todos vão ter que utilizar, deixando de lado as minorias, ou ainda aquelas escolas com especificidades, características históricas, culturais, geográficas, sociais que exigem um trato diferenciado, como as escolas quilombolas.

A secretária respondeu entender, que sabia de tudo isso, mas que sabia também que os livros estão adequados às realidades múltiplas, mesmo que alguns deles deixam a desejar na estruturação, na apresentação das informações, na adequação às legislações e outros pontos. No entanto, mesmo assim acreditava que a padronização era melhor, diminuindo até mesmo as burocracias e os conflitos na utilização de livros diferentes.

Já se voltando especificamente à disciplina de Língua Portuguesa e ao olhar das professoras, a escolha é bem desafiadora, tendo em vista que nesse processo, os livros da disciplina são considerados e analisados pelo critério de flexibilidade de apresentação de textos e imagens que tenham proximidades às realidades e as necessidades cotidianas dos alunos.

Nota-se que há uma carência de livros que retratem aspectos e características regionais nordestinas e até mesmo maranhenses e quilombolas. Ou seja, as reproduções apresentadas nas obras fazem menções mais diretas e efetivas a culturas e histórias outras, que excluem ou ignoram a cultura local, de certa maneira alheia dessas relações contextuais e educacionais de representação. Nesse sentido, é favorável evidenciar o que fora dito por uma das professoras:

Há uma certa falha em não dispormos de livros didáticos puramente de nossa realidade. Livros que mostrem e contextualizem os conteúdos de Língua Portuguesa e outras disciplinas com os mais diversos aspectos da nossa realidade sociocultural. Seria muito interessante o estudante negro quilombola se perceber e perceber aspectos de sua história e cultura nessas obras, com certeza daria mais sentido e importância (PROFESSORA B).

Tal como a professora claramente coloca, ainda são poucos os livros didáticos que fazem alusão ou ainda que apresentam aspectos mais contextuais, maranhenses, nordestinos e até mesmo quilombolas. Isso muito em virtude do baixo quantitativo de autores que se propõem em produzir esses materiais, por não considerar uma prioridade ou por conta das dificuldades de se impor no mercado editorial. Ou ainda priorizar o ensino de outras regiões, que talvez não reconheçam essas influências como tão importantes.

No caso do Maranhão, Mateus e Santos (2021) elucidaram que a padronização do currículo a partir da BNCC associada à ausência de materiais didáticos e à adesão das universidades públicas ao Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) impactaram no currículo em ação nas escolas, uma vez que a prioridade do ensino se voltou para conteúdos e temas com enfoques globais e nacionais. Por consequência, restringiu-se, e até mesmo excluiu-se, conteúdos de história local/regional do Maranhão.

Partindo das contribuições das professoras, fica claro que os livros utilizados por elas no âmbito escolar na perspectiva geral (e na dimensão da disciplina de Língua Portuguesa) não constituem uma real escolha delas, à medida que destacam interferências na adoção de livros

outros, negando o direito delas próprias definirem quais as melhores opções para direcionamento do trabalho pedagógico.

Trabalho esse que possa atender o ensino da diversidade social, da história e cultura negra, assim como das bases textuais que relacionem as múltiplas linguagens às representações e necessidades cotidianas dos alunos em uma escola quilombola. Mostraremos, mais à frente, como essas ausências e lacunas se apresentam nas coleções didáticas.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012) pressupõem que o ensino a ser oferecido nesses contextos devem priorizar especificidades e aspectos que auxiliem a (re)construção histórica e cultural afro-brasileira e africana a fim de auxiliar as relações de conhecimento, reconhecimento, identificação e (re)construção da identidade negra.

Logo, é papel do(a) professor(a) que conhece e desenvolve o trabalho pedagógico na realidade negra local, escolher seus suportes didáticos pedagógicos, como o livro didático, a fim de potencializar as relações de ensino que favoreçam a construção do conhecimento histórico-identitário dos sujeitos negros.

Art. 14 A Educação Escolar Quilombola deve ser acompanhada pela prática constante de produção e publicação de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos nas diversas áreas de conhecimento, mediante ações colaborativas entre os sistemas de ensino.

[...]

§ 2º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem assegurar, por meio de ações cooperativas, a aquisição e distribuição de livros, obras de referência, literatura infantil e juvenil, materiais didático-pedagógicos e de apoio pedagógico que valorizem e respeitem a história e a cultura local das comunidades quilombolas. (BRASIL, 2012, p. 24).

Assim, é importante dizer que estabelecer um mesmo livro didático de Língua Portuguesa, ou de quaisquer outras disciplinas, a toda uma rede de ensino, com suas particularidades históricas, culturais e até mesmo geográficas é, de certa maneira, negar o direito historicamente conquistado de muitos sujeitos outros, minorias sociais, que com muito sacrifício, embates e lutas adquiriram seus espaços e direitos por uma educação de qualidade.

Após levantarmos e discutirmos sobre os inúmeros conflitos destacados ao longo desta seção em torno das fragilidades no processo de escolhas dos livros didáticos, assim como da

carência de conhecimento por parte dos professores acerca do PNLD, sua importância e de sua proposta de atuação, e dos critérios essenciais para a escolha dos materiais didáticos, analisa-se os contrastes de inserções, representações e abordagens textuais afro-brasileiras e africanas no livro didático utilizado no âmbito escolar.

2.4 Inserções, representações e de abordagens das literaturas afro-brasileira e africanas nos livros didáticos

Nesta seção, refletimos como a Lei n.º 10.639/2003 está sendo efetivamente contemplada nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, anos iniciais (3º, 4º e 5º anos). O espaço de observação é a Escola Municipal Raimundo Nonato Lobato, e a partir dele apresentamos os contrastes de inserção, representação e abordagem da literatura afro-brasileira e africana nos livros didáticos selecionados. As obras contempladas foram da coleção Encontros, de autoria de Isabella Pessôa de Melo Carpaneda, aprovadas para o quadriênio 2019-2022, publicada pela editora FTD.

Imagem 02: Imagem da Coleção Encontros de Língua Portuguesa



Fonte: Site da Editora, 2022.

Isabella Pessôa de Melo Carpaneda é professora especialista em Língua Portuguesa, licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília e pelo Centro de Educação Unificado de Brasília, com especialização em Administração e Supervisão Escolar e Orientação Educacional. É coordenadora pedagógica e elaboradora de material pedagógico para a

Educação Infantil e Ensino Fundamental há mais de 25 anos. Exerce a função de docente em cursos de formação de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental desde 1990, além de assessora pedagógica de Educação Infantil e Ensino Fundamental em Brasília (DF) desde 1984. É autora de livros didáticos pela editora FTD há mais de 35 anos.

Importante fazer a observação que os livros objetos desta investigação foram produzidos no ano de 2018, já seguindo os novos direcionamentos da BNCC constituída em 2017. As três obras têm sua produção após quinze anos da criação da Lei n.º 10.639/2003, um espaço de tempo bastante hábil para que elas atendessem efetivamente as orientações relativas à implementação da lei em questão.

A coleção compreende cinco volumes, os quais estrategicamente abordam temáticas e assuntos diversos que perpassam as mais distintas esferas sociais de circulação – cotidiana, publicitária, jornalista, literária, entre outras – que favorecem o desenvolvimento da proposta que contempla os eixos estruturantes comuns, conforme a BNCC pressupõe e determina: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e a educação literária.

De tal modo, cada volume da coleção se apresenta a partir de nove unidades, as quais iniciam-se com um gênero textual base e uma imagem que estabelece a promoção da intertextualidade com outros gêneros estruturados dentro da diversidade textual. Já as unidades, estas compreendem dois capítulos, sendo cada um deles subdividido em seções que apresentam diversas possibilidades de exploração e trabalho com eixos estruturantes comuns.

Imagem 03: Demonstração da Organização de Unidade Temática do Livro Didático



SUMÁRIO	
UNIDADE	
1 OS SEGREDOS DAS PALAVRAS	8
CAPÍTULO 1 - COLECIONANDO SIGNIFICADOS!	10
LEITURA • Página do Dicionário escolar da língua portuguesa, de Caldas Aulete	10
MAIS SOBRE... VERBETE DE DICIONÁRIO	14
DE TEXTO EM TEXTO • Verbetes poéticos: Dicionário, de José Paulo Paes	17
ESPAÇO LITERÁRIO • Conto: Confissões de um vira-lata, de Origenes Lessa	22
SÓ PARA LEMBRAR • Substantivos próprios e comuns	23
CAPÍTULO 2 - PALAVRAS: TRADIÇÃO POPULAR!	26
LEITURA • Causo: O defunto vivo, de Jair Kobe	26
EXPRESSÃO ORAL • Exposição oral de expressões	31
PRODUÇÃO TEXTUAL • Criação de dicionário de expressões	32
RODA DE LEITURA	34
NOSSA LÍNGUA • Substantivo primitivo e derivado	35
COM QUE LETRA? • Palavras com ç e ss	37
VIVA A DIVERSIDADE! • Variedades linguísticas	38

Fonte: Livro didático de Língua Portuguesa, 4º ano, p.02, 2022.

Em cada capítulo são apresentadas atividades diversas, que se organizam a partir da leitura, produção textual, linguagem oral, análise e reflexão sobre o sistema de escrita alfabética e convenções ortográficas, bases auxiliares para que os sujeitos reflitam acerca das afinidades entre língua e linguagem.

A Leitura, tal como os volumes trazem, é um dos eixos tratados na proposta metodológica. Nesse sentido, apresenta-se nos dois capítulos de cada unidade, com a seleção de gêneros textuais adequados à proposta da BNCC. Os textos se relacionam às diferentes esferas de circulação social: textos de linguagem literária; textos que exploram o estrato sonoro da linguagem; textos retirados da internet; e textos do cotidiano.

A coleção apresenta uma diversificada coletânea de textos relacionados a diferentes esferas de circulação social, tais como aqueles divulgados na imprensa (notícias, reportagens, entrevistas); textos da linguagem literária (poemas, contos, fábulas, pequenas biografias); textos que exploram o estrato sonoro da linguagem (quadrinhas, adivinhas, parlendas, cantigas, paródia de conto, literatura de cordel, letra de canção); textos retirados da internet (blogs, sites, e-mails); e textos de uso cotidiano (regras de códigos de trânsito, carta, bilhete, regras de brincadeiras, regra de jogos, receitas de culinárias). Os livros ainda apresentam textos relacionados à arte (pinturas, fotografias, imagens de esculturas), textos multimodais (tirinhas, histórias em quadrinhos, textos multissemióticos). (BRASIL, Guia PNLD, 2019, p. 100).

Em se tratando especificamente da relação entre literatura e gêneros textuais como bases para trabalho com semelhanças históricas-identitárias, vale destacar que a coleção dispõe, em conformidade ao pressuposto na integração à Base Nacional Comum Curricular de 2017, o eixo Educação Literária, apresentada na seção Espaço Literário. Neste espaço, tem-se propostas de trabalho diversas com foco na leitura literária, possibilitando aos sujeitos maiores contatos e oportunidades de acesso ao mundo da leitura. Não obstante, como veremos, outras seções da coleção também disponibilizaram tipologias textuais variadas que remetem a produções textuais da literatura.

Com a instituição na nova BNCC, o eixo de Educação Literária passou a integrar o currículo nacional, base para a formação dos sujeitos na perspectiva de conhecimento e apreciação dos textos literários orais e escritos, de autores de Língua Portuguesa e de tradições de autores clássicos da literatura internacional.

A proposta do eixo não é ensinar literatura, mas possibilitar a promoção do contato com a literatura para a formação do leitor literário, caracterizado como um sujeito capaz de aprender e apreciar as potencialidades dos textos, cuja intencionalidade não é apenas artística, mas prática. Assim, Souza (2004, p. 62) afirma que “[...] a infância é o melhor momento para o indivíduo iniciar sua emancipação por meio da função liberatória da palavra”.

Reconhecendo que a organização do ensino escolar segue uma lógica processual e contínua, assim como as propostas textuais diferenciam-se entre si e possuem características próprias para produção, apresentação e abordagens, é importante perceber que cada ano escolar exige tipologias específicas³². Em vista disso, os volumes apresentam diferenciação no processo de organização, apresentação e compreensão dos textos.

O volume 1 apresenta textos mais simples, voltados para a tradição oral. Os volumes 2 e 3 apresentam gêneros mais complexos, como textos instrucionais, cartas, anúncios, artigos de divulgação científica, gráficos, reportagens e receitas, além de outros gêneros, como da tradição oral, contos e poemas. Já os volumes 4 e 5 pressupõem a apresentação de gêneros de maior complexidade, como o diário pessoal e de ficção, relatos de memória, entrevistas, notícias, artigo de divulgação científica, texto teatral e artigo de opinião (BRASIL, 2019).

A coleção Encontros oportuniza aos alunos explorar diversas leituras, apreciar efeitos de sentidos, perceber e reconhecer narrativas, relatar sensações e sentimentos que cada leitura desperta, ouvir e recomendar livros aos colegas, compartilhar experiências e impressões sobre as obras, conhecer diferentes autores. E isso se dá com mais proatividade na seção Roda de Leitura, subdivisão que se apresenta em cada unidade.

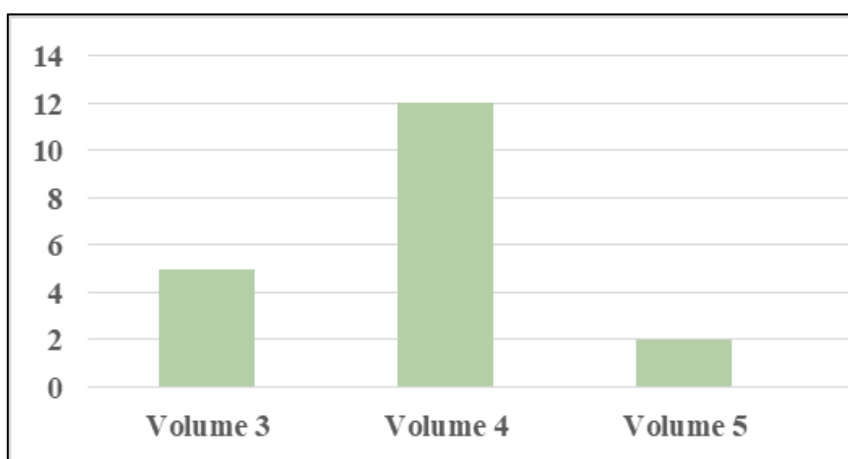
Segundo o Guia PNLD, embora a Educação Literária se caracterize como uma proposta que possibilita a fruição estética, constituindo-se um recurso extremamente dinâmico, nota-se na Coleção Encontros, assim como em outros manuais, fortes marcas do apagamento histórico-cultural no que se refere a literaturas afro e indígenas, tendo esses sujeitos como protagonistas ou ainda escritores. A partir dessa avaliação, constata-se a necessidade da expansão dessas

³² As propostas de atividades que auxiliam o desenvolvimento das habilidades de leitura são diversificadas e adequadas aos níveis do ensino escolar correspondentes. A partir delas tem-se a exploração progressiva das habilidades por meio de experiências de compreensão e interpretação textuais.

novas maneiras de ver e tratar a educação étnico-racial, assim como a potencialidade desses sujeitos ocuparem novos espaços de representação social e apresentarem suas próprias versões de suas histórias como escritores literários, pelos multiletramentos.

Após a contextualização organizacional das obras da coleção, podemos adentrar a proposta desta pesquisa: evidenciar os contrastes de inserção, representação e abordagem da literatura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de Língua Portuguesa da Coleção Encontros. Para tanto, apresentamos o gráfico abaixo que busca mostrar quantitativamente o número de textos que fazem alusão à educação para as relações étnico-raciais:

Gráfico 1: Quantitativo de inserções de textos relacionados à temática nos livros didáticos



Fonte: De autoria própria, 2022.

No que diz respeito ao número de inserções de textos que tratem ou estejam relacionados à temática história e cultura afro-brasileira e africana, assim como a aspectos como diversidade, podemos dizer que o volume 3 apresenta cinco textos; o volume 4 apresenta doze textos e o volume 5 apresenta dois textos. Notadamente, percebe-se uma discrepância em relação a essas quantidades.

Por considerar favorável, para se ter uma visão geral dos textos apresentados nos três livros didáticos analisados, constituiu-se um quadro mapeando as produções escritas de cada um deles, e, nesse sentido, apresentam-se as especificidades dos textos de cada volume, como título, gênero textual, seção onde se apresenta, temática e página.

Quadro 02: Registro de textos relacionados à temática inseridos nos manuais didáticos

Vol.	Título do texto	Gênero	Local onde o texto se apresenta	Temática	Página
3	1ª Orquestra Quilombola do Brasil	Notícia	Seção – Fique Sabendo	Educação Musical Quilombola	64
3	Cada um com seu jeito, cada jeito é um!	Resenha	Seção principal – Leitura	Diversidade / Estética Negra / Cabelo Crespo	114
3	Meu avô africano	Resenha	Seção – Espaço Literário	História e cultura africana	132
3	Cabelo: identidade cultural	Dissertação expositiva informativa	Seção – Viva a Diversidade	Valorização da cultura negra – Estilos de cabelos	114
3	Feito inédito – Etiene é ouro na natação	Notícia	Seção – Mais sobre notícia	O negro e seu espaço de conquistas	217
4	Diversidade	Poema	Seção- Mais Sobre /Verbete de dicionário	Diversidade étnico racial	14
4	Variedades Linguísticas	Dissertação expositiva informativa	Seção Viva a Diversidade	Diversidade Linguística	38
4	Pura Diversão A turma do Pererê	História em quadrinhos	Abertura de unidade	Folclorização de personagens negros	70
4	O príncipe sapo	Conto	Seção – Espaço Literário	História e cultura africana	134
4	Baticum	Poema	Seção – Com que letra?	Nomes de árvores africanas	246
4	África	Dissertação expositiva informativa	Seção – Espaço Literário	Características da África	259
4	Palavras de origem africana	Glossário	Seção –Fique Sabendo	Palavras de origem africana	260
4	O jeito de cada um: iguais ou diferentes	Dissertação expositiva informativa e argumentativa	Seção - Preconceito não se discute: não!	Discriminação e Preconceito	290

Fonte: De autoria própria, 2022.

Quadro 02: Registro de textos relacionados à temática inseridos nos manuais didáticos

Vol.	Título do texto	Gênero	Local onde o texto se apresenta	Temática	Página
4	Todos somos iguais em nossas diferenças	Dissertação expositiva informativa e argumentativa	Seção – Leitura	Diferenças entre as pessoas	291
4	Prazer, eu sou	Documentário	Seção – Atividade	Valorização da beleza negra	293
4	Somos iguais mesmo sendo diferentes	Dissertação expositiva informativa	Seção – Atividade	Diferenças entre as pessoas	294
4	Sucesso durante a Olimpíada, mural de Kobra no Rio de Janeiro	Notícia	Seção – Atividade	Povo brasileiro e suas representações	296
5	Museu: preservação da memória	Dissertação expositiva informativa	Seção – Viva a Diversidade	A importância do museu para a preservação da memória / museu afro-Brasil	107
5	Todos contra o racismo	Entrevista	Seção – Leitura	Racismo	142

Fonte: De autoria própria, 2022.

Nota-se claramente que em um comparativo entre os volumes, o 4 apresenta um número maior de bases textuais que dialogam com a temática étnico-racial, e, nesse sentido, seria pertinente ressaltar que apenas ele contempla de modo mais satisfatório uma aproximação ao esperado nas adequações e inserções dos materiais didáticos.

Em se tratando do primeiro volume analisado, o Manual Didático do 3º ano do Ensino Fundamental, a obra é composta de 288 páginas. O quantitativo de cinco textos na obra, apenas, é um número representativamente baixo, considerando as inúmeras possibilidades que podiam ser alinhadas à perspectiva de implementação da política justaposta pela Lei n.º 10.639/2003.


Imagem 04: Manual Didático do 3º Ano



Fonte: Site da Editora, 2022.

O primeiro texto desse volume, que faz alusão ou se relaciona à discussão, é do gênero notícia, cuja publicação se deu no site da Fundação Cultural Palmares, e tem por título: “1ª Orquestra Quilombola do Brasil faz sua estreia no Amapá”. Ao tomar o texto como unidade de ensino e base de representação, o manual traz uma proposta de trabalho centrada na perspectiva de educação étnico-racial alinhada ao ensino de música em uma comunidade quilombola.

Imagem 04: Representação do texto 1ª Orquestra Quilombola do Brasil faz sua estreia no Amapá



Integrantes da Orquestra Quilombola Curiaú, idealizada pelo maestro Elias Sampaio. Amapá, 2013.

Foi em Curiaú, região remanescente de quilombo a 12 quilômetros de Macapá, capital do Amapá, onde a cultura musical tem como base os sons das caixas de batoque e do marabaixo, que nasceu a primeira Orquestra Quilombola do Brasil. O trabalho é composto por 45 crianças e jovens, que descobriram os instrumentos eruditos como ferramentas de inclusão social, sem esquecer suas origens.

[...] De acordo com o maestro Elias Sampaio, um dos coordenadores do projeto, após a realização de pesquisas e eventos musicais educacionais foi possível identificar um grande potencial na área educacional da música no quilombo. “A musicalidade do quilombo do Curiaú é imensurável, mas há a necessidade de sistematizar o conhecimento de forma pedagógica”, afirma. “A música é uma ferramenta que mexe com o emocional, autoestima e molda o comportamento daqueles que a usam de forma adequada”, completa.

[...]

Drielly Jardim. 1ª Orquestra Quilombola do Brasil faz sua estreia no Amapá. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=24094>>. Fundação Cultural Palmares, 25 out. 2012. Acesso em: 24 jul. 2017.

Fonte: Livro Didático de Língua Portuguesa, 3º ano, p. 64, 2022.

O primeiro contato com o texto, a partir do título e da imagem contextual e ilustrativa, possibilita o reconhecimento individual e coletivo dos sujeitos enquanto negros e pardos, e também como membros de comunidade quilombola. Ou seja, comunidade constituída pelas relações históricas e culturais que se relacionam às narrativas de escravização negra e/ou aspectos culturais de uma identidade coletiva afrodescendente.

A proposta de atividade apresentada favorece a uma reflexão inicial limitada acerca do que é ser quilombola. Isso porque tem um viés de construção de um perfil identitário que identifica e traz reconhecimento individual e coletivo.

O texto limita-se às abordagens da notícia, contudo traz, a partir do questionamento, “o que é ser quilombola”, uma possibilidade de discussão histórica e cultural, como marca de compreensão identitária, assim como do reconhecimento dos sujeitos sociais pertencentes a um contexto historicamente marginalizado, fruto da colonialidade. Dito isso, o professor tem papel determinante nessa mediação, pois cabe a ele, auxiliar e direcionar o processo de discussões. Nesse sentido, a exploração de outras bases de relações possíveis de reflexão se limita ao trato do professor na maneira como conduzirá sua prática.

A experiência desse contato inicial favorece a percepção dos estudantes se identificarem como negros e quilombolas, frutos de uma relação histórica de poder, em que foram marcadamente explorados e silenciados, mesmo estes tendo suas histórias, culturas, crenças, entre outras questões que legitimam sua identidade.

A discussão ainda abre espaço para que os estudantes reflitam acerca de que eles podem ser autores e protagonistas de suas próprias histórias, uma vez que toda a sociedade brasileira deve vivenciar sua cidadania. Ou seja, todos os sujeitos têm direitos e deveres e precisam se posicionar socialmente e reivindicar suas garantias, buscando seus espaços de fala, representação, oportunidades, assim também sua valorização e respeito.

A experiência apresentada serve como base para que os alunos possam pensar acerca de suas potencialidades individuais/coletivas através de um tema, a arte musical no espaço social e no ambiente quilombola. Além disso, serve para mediar a identificação com profissões relativas a essa arte e conscientizar para o reconhecimento dos instrumentos musicais tradicionais da cultura afro-brasileira e africana, que tem sua história e suas representatividades nos mais diversos contextos.

Desse modo, o texto promove a possibilidade do reconhecimento da música como ferramenta que expressa aspectos culturais, que podem ser ensinados, assim como se apresenta como instrumento cultural que ajuda na construção e resgate da autoestima, auxiliando no

comportamento dos sujeitos sociais, à medida que apresenta discursos positivos sobre as capacidades técnicas, competências e habilidades de sujeitos quilombolas.

Ao tomar o segundo texto como unidade de ensino e análise, apresentado na seção Livros para Todos os Gostos, Isabella Carpaneda traz na seção Indicação Literária, a obra infantil “Cada um com seu jeito, cada jeito é um”, de autoria de Rosimar Rosa Dias. Obra que conta a história de uma menina chamada Luanda (fazendo alusão à capital de Angola), garota negra descrita como sapeca e extremamente vaidosa, com profundo orgulho do seu cabelo crespo, e faz penteados diversos para ir à escola.

A obra contempla questões para além da leitura, das reflexões, do reconhecimento e da valorização das diferenças étnico-raciais e biológicas, à autoaceitação, assim como a construção da identidade negra na infância pelo consentimento de sua cor de pele, cabelo, características físicas, vendo tais características como algo importante, positivo e valorativo que a condicionam a ser especial e bonita em suas particularidades. Nesse sentido, é conveniente dizer, segundo Lima (2015, p.153), que “personagens e valores presentes na Literatura Infantil se tornam referência para o fortalecimento da autoestima da criança, influenciando, portanto, na constituição de sua identidade”.

Logo, a autora da coleção, Isabella Carpaneda, apresenta o livro a partir de uma resenha apenas, e a história propriamente dita é mostrada por meio de um pequeno trecho resenhado, com uma indicação de leitura.

Imagem 05: Representação da resenha do livro Cada um com seu jeito, cada jeito é um!



Fonte: Livro Didático de Língua Portuguesa, 3º ano, p. 114, 2022.

A partir disso, chama-se atenção à perspectiva de que muitas escolas brasileiras, com é o caso da Escola Municipal Raimundo Nonato Lobato, em específico, dispõem de um acervo de livros do PNLB literário bastante limitado, comprometendo o desencadeamento de muitas das atividades de exploração e discussões propostas nos livros didáticos.

De fato, a unidade não dispõe do livro sugerido pela coleção em seu acervo. Convém ressaltar, conforme apontado por Klein (2010, p. 192) que:

[...] existe uma intensa produção literária sendo estimulada e distribuída às crianças e que os espaços escolares se constituem em espaço privilegiado de consumo dessas obras, comprovado pelos altos investimentos das instâncias gestoras das políticas públicas educacionais na qualificação das bibliotecas das escolas públicas.

Evidencia-se que tais investimentos são muito importantes e necessários. No entanto, a chegada dessas obras em algumas escolas situadas em contextos mais longínquos ainda se configura como um grande desafio, que compromete o desenvolvimento efetivo das ações pedagógicas nessas unidades de ensino.

Após visualizar essa problemática e reconhecer a necessidade de saber quais obras estão disponíveis no contexto da escola, resolvemos fazer um levantamento das mais diversas obras literárias relacionadas à temática educação para as relações étnico-raciais presentes na biblioteca da escola.

Outra motivação para tal levantamento, foi saber quais obras a escola dispõe para que se pudesse organizar as oficinas a serem trabalhadas com os professores da unidade de ensino. Nesse sentido, após tal levantamento foi possível evidenciar que o número de obras relacionadas à temática é muito baixo, limitando explorações e atividades.

Quadro 03: Obras relacionadas à temática étnico-racial no acervo da escola

TÍTULO	AUTOR	ANO
Estradinha Real	Cecília Cavlieri França	2018
Aminata, a tagarela	Maté	2015
Kirikú e a feiticeira	Janete Lins Rodriguez / Josilene Maria Aires / Maria Carmelita Lacerda	2011

Fonte: De autoria própria, 2022.

Após realização da experiência do levantamento em questão, e do contato realizado a partir das observações e diálogo com a gestão da escola, foi possível depreender ainda que

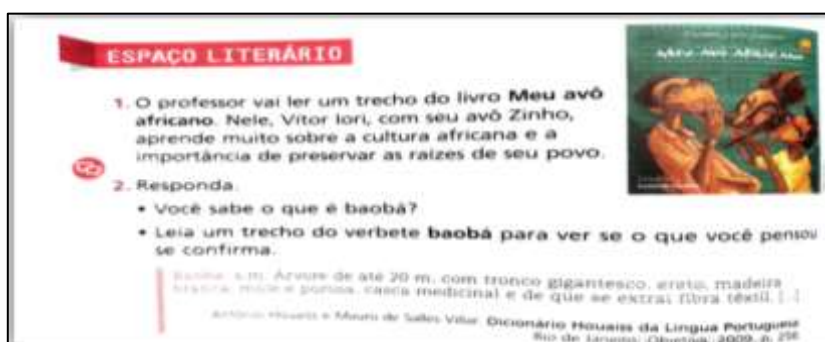
muitos livros paradidáticos encaminhados à unidade de ensino, a partir do PNLD literário, foram infelizmente extraviados. Segundo o que o próprio gestor destaca, alguns funcionários e alunos pedem os livros emprestados e não devolvem. Há, de certa maneira, uma falha no controle dos empréstimos e devoluções.

Essa problemática serve para mostrar não haver um cuidado de fato com as obras recebidas pela escola. Contudo, com a mudança para o novo prédio, a gestão definiu uma sala específica para composição de uma biblioteca, melhorando assim a organização e conservação dos livros existentes no âmbito escolar, além de que realizaram um trabalho de catalogação dos materiais disponíveis no contexto em questão.

Voltando para a análise do volume 3, e fazendo menção ao texto três, Carpaneda apresenta na seção Espaço Literário, como indicação de leitura literária, a obra “Meu Avô africano” de autoria de Carmen Lúcia Campos. O livro em questão, de maneira bastante ilustrativa e dinâmica, conta a história de Vitor Iori, com seu avô Zinho, um homem muito sábio que, pela relação com o neto, ensina muito a ele sobre a cultura africana e a importância da preservação das raízes de seu povo. Para tanto, Cajé (2017, p.18) destaca que “os contos se tornam necessários para se conhecer nossa ancestralidade, nossa essência e memória cultural, seja pela diáspora ou pelas várias influências que essa literatura dos contos afro-brasileiros sofreu”.

Uma fragilidade na apresentação e disposição do texto, é sua exposição em apenas um *box* específico na seção Espaço Literário, por meio do qual os estudantes podem visualizar a capa do livro e alguns questionamentos em torno da narrativa. Acreditamos que talvez a indicação pode passar despercebida tanto pelos professores quanto pelos alunos.

Imagem 06: Representação da obra Meu Avô Africano na seção Espaço Literário



Fonte: Livro Didático de Língua Portuguesa, 3º ano, p. 132, 2022.

A proposta discursiva apresentada pelo contato com a história auxilia a (re)construção da ideia que se tem acerca de África, servindo de base para o reconhecimento dela como continente rico culturalmente e muito influente na história por suas relações culturais, comerciais e políticas.

A leitura referida possibilita ainda o aprimoramento do ideário acerca da importância dos povos africanos para o desenvolvimento do mundo, à medida que contribui fortemente pela disposição de mão de obra à construção de inúmeros países, em meio ao processo de colonização e escravização. Assim, “ao ler um texto podemos articular impressões e sentidos advindos de experiências de leitura com as demais linguagens [...] que acolhem a nossa possibilidade de atribuir sentidos reconfigurados a palavras e objetos já vistos, já cristalizados” (SILVEIRA, 2012, p.35).

Nesse sentido, a história favorece ainda discussões em torno do resgate histórico em que os africanos foram forçados a saírem do continente onde residiam a fim de serem escravizados em outros continentes, como o americano. Agência ainda como os saberes negros e a oralidade, enquanto marcas da cultura e da história negra, são importantes à compreensão da história social. Porém, cabe aos professores e professoras mediar um contato mais ativo, em que de fato se leia a história, explore particularidades e busque relacionar as mais diversas informações.

Outro ponto extremamente favorável às reflexões dos estudantes negros é o conhecimento acerca da árvore histórica envolta de lendas, a baobá, espécie de planta originariamente africana que chega até vinte metros de altura e com tronco gigantesco, ereto e de madeira branca, mole e porosa, com casca medicinal (segundo os saberes e experiências dos negros africanos) e da qual se extrai fibra têxtil. Árvore muito importante para as comunidades, estando presente nas mais diversas histórias orais construídas e propagadas.

Continuando a exploração, a obra didática expõe e propõe uma experiência de estudo aos alunos na seção Viva a Diversidade em torno do texto “Cabelo: identidade cultural”. A proposta retoma a indicação literária do Livro “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um”, da autora Lucimar Rosa Dias, fazendo menção à menina Luanda e suas relações de reconhecimento e autoaceitação de suas características físicas, mais especificamente, seu cabelo crespo.

De modo bem dinâmico e leve, o texto problematiza o cabelo como elemento de representação étnico-racial, mas também como elemento cultural e de personalidade identitária, faz relação prática acerca dos penteados da menina com grupos africanos, dando enfoque ao grupo Himba, na Namíbia, visto que as pessoas residentes nessa comunidade usam penteados elaborados que realmente os diferem e particularizam.

Logo, “ver a manipulação do cabelo do negro e da negra como continuidade de elementos culturais africanos ressignificados no Brasil poderá nos pôr em contato com a história, memória e herança cultural africana presente na formação cultural afro-brasileira” (GOMES, 2003, p.180).

Nessa perspectiva, o texto oferece e oportuniza um viés de reflexão acerca da utilização do cabelo³³ como parâmetro cultural que orienta comportamento e determina momentos e condições importantes na vida dos negros situados nesse contexto.

Como marcas dessas construções, evidencia-se a partir do texto que as crianças africanas tendem a ter as cabeças raspadas, contudo algumas têm cortes especiais e diferenciados por pertencerem a clãs específicos; os homens solteiros usam trança na parte de trás da cabeça, assim como alguns adornos; os homens quando se casam, escondem os cabelos com turbantes e jamais os removem em público; já as mulheres têm suas tranças com mais distintos e criativos graus de complexidade, muitas vezes até com acessórios como a palha.

Os discursos apresentados na estrutura textual, tanto escrita quanto imagética, contribuem para a construção de um novo olhar acerca da cultura negra, da identidade afro e da conscientização acerca da utilização do cabelo, como marca identitária, assim como para a compreensão da riqueza cultural constituída nas experiências africanas.

A narrativa atende um anseio de construção de um perfil representativo de beleza, que particulariza o negro, e que o condiciona à sua aceitação física, como negro, seu cabelo diferenciado, sua criatividade nas produções dos penteados, mas principalmente sua autoestima como indivíduo com características e particularidades que o fazem ser tão especial.

Ao centrar o trabalho na exploração do texto cinco, expresso na seção “Mais sobre... notícia”, que refere-se a uma reportagem no jornal O Globo, de 28 de julho de 2017, onde apresenta o texto “O feito inédito: Etiene é ouro na natação” surgem inúmeras inquietações e reflexões necessárias.

O texto não faz menção direta à história e cultura afro-brasileira e africana, contudo pode contribuir à reflexão do negro ter seu espaço de conquista e representatividade na sociedade brasileira. O texto faz alusão escrita e imagética a uma pernambucana chamada Etiene Medeiros, mulher, negra, favelada, atleta, nadadora, que ao participar de projetos sociais com empenho e foco, tornou-se medalhista mundial aos vinte e seis anos.

³³ TAVARES, Vitor. Por que o cabelo é tão importante no movimento negro. 2021. BBC News Brasil em São Paulo. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56670268>

Imagem 07: Representação do texto notícia “O feito inédito: Etiene é ouro na natação”.



Fonte: Livro Didático de Língua Portuguesa, 3º ano, p. 217, 2022.

O texto apresenta Etiene como a primeira nadadora brasileira a ganhar uma medalha de ouro no principal campeonato da Federação Internacional de Natação. Além da representatividade por ela ser mulher, a interseccionalidade envolta dela ser negra e vinda de comunidade favelada serve para mostrar aos estudantes negros que eles, embora todas as dificuldades, também podem ter significativo destaque social e conquistarem seus objetivos.

Na representação social do negro, no processo de reconstituição e modelagem da sua percepção externa estão contidos os estereótipos, os preconceitos, os julgamentos, os juízos, que são elementos ou objetos internalizados na consciência dos indivíduos, que os utilizam para construir o conceito da percepção inicial apreendida e que passa a integrar o seu universo interior (SILVA, 2011, p. 29).

Apesar do texto exaltar a conquista, é necessário destacar que na reportagem há o ocultamento do adjetivo “negra”, deixando de lado essa característica importante que possibilitaria uma maior autoidentificação por parte dos estudantes e o sentimento de pertencimento a um mesmo grupo étnico-racial. Assim, a reportagem aproxima-se de um discurso tendencioso que evita aspectos étnico-raciais em meio a um profundo conflito marginalizante e segregador de grupos excluídos historicamente na sociedade brasileira.

Ao nos dispormos a fazer a análise do segundo volume, o manual do 4º ano do Ensino Fundamental, faz-se importante ressaltar que a obra apresenta doze textos que se relacionam ou se aproximam da proposta de implementação da Lei n.º 10.639/2003, um número bem relevante, considerando que eles se justapõem pelo reconhecimento da diversidade e das diferenças sociais, culturais e étnicas; pelos aspectos que tencionam e relacionam a diversidade

linguística histórico-cultural; pela marginalização do negro como um sujeito social folclorizado, exótico e cheio de mistérios; porque ressaltam aspectos que mobilizam tensões em torno da concepção de beleza, em especial da negra; porque apresentam a África a partir de contextualizações geográficas, históricas e curiosidades; apresentam uma diversidade de palavras de origem africana, fazendo relação direta a seu uso nos mais distintos contextos sociais; e outros por vez, porque buscam problematizar e romper com as marcas de preconceitos.

Imagem 08: Manual Didático do 4º Ano



Fonte: Site da Editora, 2022.

Em conformidade à perspectiva da diversidade e das relações com aceitação e respeito aos outros, a obra apresenta o poema Diversidade, de autoria de Tatiana Belinky. O poema pode auxiliar os alunos a compreenderem que as pessoas diferem entre si, e que são as características étnicas-raciais que fazem com que as relações se construam de maneira mais dinâmica e interessante.

A autora do poema, de maneira bem simples, propõe uma reflexão acerca de que os sujeitos sociais são únicos e que cada um tem sua importância e papel social, em meio às suas características identitárias.

Outro ponto preponderante nessa reflexão é a necessidade de respeito entre os sujeitos sociais em meio às diferenças. Isso tudo potencializa com que os estudantes negros, pelo contato com esse texto, se reconheçam como parte de uma diversidade social e que, assim como qualquer outro sujeito, devem ter seus espaços de relações.

Em seguida, temos a apresentação do livro infanto-juvenil *Viva a Diferença*, de Ruth Rocha, na seção de Indicação Literária. Por meio dessa sugestão, a autora da coleção didática promove reflexões acerca de que as relações constituídas pelos contatos entre os sujeitos não devem ser marcadas por preconceitos raciais, discussões ideológicas, aspectos que fragilizam as relações e, principalmente, incorporam e possibilitam internalização de comportamentos que ferem a dignidade das crianças ou ainda, moldam comportamentos e identidades fragilizadas.

Isso nos mostra como a autora busca estimular experiências aos estudantes negros que desmistifiquem as relações de racismo, preconceitos e classificação social, mostrando que tais sentimentos são desnecessários considerando que todos os indivíduos se igualam nas diferenças. Nesse sentido, é importante que bons comportamentos sejam internalizados e desenvolvidos desde a infância, pois é nela que se cria o perfil de indivíduo social.

O importante é apoiar as crianças desde cedo e ao longo de todas as suas experiências cotidianas na Educação Infantil no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua autoestima, no interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, na aceitação e acolhida das diferenças entre as pessoas (BRASIL, 2010, p. 14).

Ainda em consonância à proposta de apresentação da diversidade social e das relações entre os sujeitos, a autora da coleção didática apresenta no capítulo “Preconceito não se discute: não!” a obra “O jeito de cada um: iguais ou diferentes”, de produção de Edson Gabriel Garcia. Esse texto trata de maneira bem particular acerca do preconceito e de seus impactos na vida das pessoas.

O autor convida o leitor a ressignificar seus comportamentos e ser empático com os outros. Destaca o sentimento de sofrimento ao ser menosprezado, excluído, ignorado ou até mesmo diminuído e abalado por não estar dentro dos padrões normativos.

De maneira objetiva e direta, o autor ainda alerta os estudantes para a necessidade de superar tudo isso, de fazer com que eles próprios sejam protagonistas de suas histórias com confiança e autoestima, uma vez que a diferença é uma condição de todos e não se pode deixar os outros determinarem quem você deve ser ou como você deve se portar socialmente.

Nessa relação, o texto seguinte trata acerca do Mural das Etnias produzido pelo artista plástico Kobra, noticiado no *Jornal Estadão*, cujo título da matéria ressalta “Sucesso durante a Olimpíada, mural de Kobra no Rio entra para o Guinness Book”. A notícia relaciona a sensibilidade do artista ao produzir um painel colorido representativo com os rostos que unificam os povos que “naturalizam” a identidade da nação brasileira.

Imagem 09: Representação do texto notícia “Sucesso durante a Olimpíada, mural de Kobra no Rio entra para o Guinness Book”.



Fonte: Livro Didático de Língua Portuguesa, 4º ano, p. 296, 2022.

A obra exposta no livro didático contribui para que estudantes negros, assim como de outras etnias, possam se reconhecer como importantes e buscar ressignificar suas relações de força e lutar por espaços de representação e autoafirmação, como sujeitos históricos que muito contribuíram e contribuem para a construção do país em seus múltiplos aspectos.

Os textos, as imagens, e em especial as pinturas, servem para potencializar comunicações e situações de reflexão. E isso fica bastante evidente quando Litz (2009) afirma que:

O uso de pinturas é uma forma bastante rica para compreender outras épocas, pois elas sempre trazem informações sobre determinados aspectos do passado: objetos, pessoas, lugares, condições de vida, moda, infra-estrutura urbana ou rural, condições de trabalho, além de determinada visão de mundo e de ideologia. (LITZ, 2009, p. 8).

Já se tratando de uma perspectiva de relação acerca da construção linguística brasileira e africana, Carpaneda traz três textos importantes. O primeiro deles é o texto Variedades Linguísticas, que expõe a língua como forma de comunicação, por meio da qual os mais diversos sujeitos buscam se utilizar para estabelecer entendimento e se posicionar socialmente nos mais diversos contextos e situações. Dito isso, a autora faz alusão à perspectiva de que os

variados grupos sociais usam a língua de modos diferentes, isso muito alinhado às suas relações históricas, culturais e sociais.

Abre espaço, então, ante a discussão para que os estudantes negros percebam que a língua, sendo um elemento histórico, social e cultural, está intimamente marcada por aspectos que a particularizam dentro do seu contexto de construção e desenvolvimento, as comunidades quilombolas. Nesse sentido, práticas linguísticas, configuram-se como representação dessas marcas.

A autora faz relação direta dessa variação ao samba, enquanto manifestação musical, contribuindo, assim, para que os alunos, após perceberem suas construções linguísticas como marcas identitárias, percebam que o samba está intimamente relacionado à sua história, visto que ele é fruto das potencialidades e relações firmadas a partir da herança africana, tão presente na realidade sociocultural brasileira.

Dando ênfase aos contrastes de sotaques, a autora da coleção apresenta o texto *Sotaque*, do autor Lázaro Ramos, na obra *Caderno de Rimas do João*. O texto alude à realidade social brasileira na conjuntura de construções das identidades linguísticas. Em vista disso, auxilia na reflexão de que as diferentes maneiras de se expressar de cada grupo social ou comunidade não são certas ou erradas, são aspectos próprios que refletem suas relações históricas e culturais, e que auxiliam na sua construção identitária.

O texto, então, favorece a prospecção dos estudantes negros de que os aspectos linguísticos presentes nas suas construções linguísticas são importantes: elas são revestidas de histórias e de experiências que mostram as transformações, assim como possibilitam a eles perceberem que a língua é um dos pilares da sua identidade, motivo pelo qual devem se sentir orgulhosos, valorizados e unidos a seus pares.

O autor Lázaro Ramos, continuamente e com significativo destaque social, tem se empenhado em dar voz às histórias que consideram e apresentam negros como sujeitos sociais importantes e tem muito a mostrar em meio às suas experiências cotidianas. Trazer autores e autoras negro/as é extremamente relevante, especialmente quando estes e estas trabalham com narrativas próprias. De fato, aproxima-se de uma abordagem decolonial que retoma e historiciza a condição de negro diante dos desafios de pertencer a essa etnia com direito de fala.

Como marca dessa decolonialidade, Spivak (2010) na sua obra “Pode o subalterno falar?” refere que o subalterno e o colonizado por muito tempo tiveram sua voz, enquanto marca de representação, intermediada por vozes de outros, os quais se colocam na condição de reivindicar algo em nome desses outros. Reafirmando e julgando, assim, a própria incapacidade do subalterno e colonizado reclamar e requerer seus direitos. Assim, Spivak (2010, p. 14),

destaca que “a tarefa [...] deve ser de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido”.

Posto deste modo, e já fazendo referência ao trecho do texto *Desenrolando a língua: origens e histórias da língua portuguesa no Brasil*, da autora Anna Ly, na seção *Fique Sabendo*, a autora da coleção didática traz aos estudantes experiências de (re)conhecimento e reflexão acerca das contribuições africanas para base linguística brasileira.

O texto auxilia os alunos a perceberem que palavras utilizadas muitas vezes por eles no cotidiano das comunidades quilombolas são frutos de construções e relações africanas. As variações justapostas por esse contato devem ser respeitadas e valorizadas, pois à medida que refletimos sobre elas, percebemos como estas vieram só a contribuir para a riqueza linguística do país.

O texto se configura a partir de um glossário com uma relação de palavras de origem africana amplamente utilizadas no dia-a-dia, com seus respectivos significados. A proposta auxilia na construção de conhecimentos que reforcem e aumentem o repertório afro-remanescente.

O texto ainda estimula a percepção de que as relações orais no âmbito da cultura e história africana foram determinantes para a construção da memória, assim como para a propagação desses termos ao longo do tempo. Dessa maneira, os estudantes negros visualizam como as histórias oralizadas no âmbito da comunidade em que estão inseridos são frutos de um enraizamento cultural oriundo das relações com a cultura africana a partir da língua.

Nessa perspectiva, e com enfoque aos textos que mais refletem acerca da implementação da Lei n.º 10.639/2008, faz-se coerente dar ênfase ao texto *O príncipe sapo*, obra recontada por Claudio Fragata na seção *Espaço Literário*. O texto em questão leva os alunos a conhecerem um conto africano que relata a história de um rei que tinha três filhas muito bonitas, sendo a mais nova, a mais bonita delas. A narrativa relaciona essa filha mais nova à história de um sapo que deseja insistentemente beijá-la.

O conto também auxilia na reflexão acerca da beleza negra, assim como a condição de nobreza do negro na história, desmistificando a ideia de que a África é um espaço estereotipado e que a sua sociedade não tem um sistema político-organizacional tal qual é representada nos discursos hegemônicos.

O contato com a história auxilia nesse reconhecimento de que os negros tem uma história rica e que esta necessita ser contada (não apenas oralmente, mas de maneira escrita), ser mostrada nos mais diversos contextos, tendo em vista que narrativas abastadas em detalhes

como esses são desconhecidas ou mesmo, ocultadas. A história se torna ainda mais interessante por ter como narrador uma personagem negra.

Ancorado nessa discussão, Isabella Carpaneda apresenta na seção “Com que letra?” o poema “Baticum”, de autoria de Neusa Sorrenti, a partir da obra “Poemas empoleirados no fio do tempo”. Pelo gênero poesia, é evidenciada a relação construída entre árvores emblemáticas de origem africana e as características do samba enquanto manifestação artística e cultural, reforçando a ideia do samba como fruto das relações culturais africanas e o pertencimento a essa cultura.

O contato com texto possibilita aos estudantes o conhecimento acerca dessas árvores tão importantes à vegetação e à cultura africana, assim como potencializa e relaciona o samba como fruto de uma herança cultural dos negros.

Já o texto “A África”, na seção Espaço Literário, possibilita a compreensão da África enquanto continente mais extenso do planeta, fortemente marcado por uma vegetação variada e muito bonita, onde uma diversidade de animais e povos, de diferentes grupos culturais, convive ao longo do tempo. O texto favorece também a compreensão de que nas comunidades africanas, enquanto espaços de representação e contatos, inúmeros indivíduos, pelas experiências históricas e culturais, retratam a partir de contos e fábulas, histórias diversas que favorecem a construção e manutenção de memórias individuais e coletivas. É possível compreender especificidades desse continente tão importante e oportunizar aos sujeitos sentimento de orgulho, valorização e respeito às suas raízes históricas como afro-remanescentes.

Pelo viés das inserções, abordagens e representações, a autora do manual apresenta o texto “Prazer, eu sou”, a partir de uma atividade proposta. Vale ressaltar que o texto é constituído e apresentado a partir de um vídeo em que a Mc Soffia (rapper, cantora e compositora brasileira) fala sobre a valorização da beleza negra. O texto contribui para que os estudantes negros se identifiquem, se reconheçam e busquem romper com as marcas de fragilidade na sua autoestima e se posicionem como sujeitos que sentem orgulho de sua história, de suas memórias, de sua cultura, de suas características físicas e principalmente desconstruam os padrões de beleza impostos socialmente.

Contudo, faz-se necessário dizer que os professores destacam dificuldades para exhibir e explorar o recurso audiovisual em questão, visto que a escola não dispõe de televisão, DVD ou ainda, computador, projetor de slides e nem internet. Para realização de uma atividade dessa proporção é necessário agenciar e organizar recursos técnicos externos o que, segundo eles, é uma dificuldade.

Infelizmente, muitas unidades escolares situadas em comunidades rurais e ribeirinhas ainda hoje têm sido excluídas e marginalizadas quanto à disposição de recursos tecnológicos que facilitam ou podem auxiliar efetivamente o processo de ensino aprendizagem. É lamentável como as más condições de infraestrutura e disposição desses recursos impedem avanços e experiências que podem contribuir para contatos mais edificantes no processo de formação dos sujeitos.

Ao centrar o trabalho em críticas às histórias que dificultam ou fragilizam a construção de identidades negras, faz-se pertinente destacar na abertura da Unidade 3, do livro do 4º ano do ensino fundamental, um painel com diversos personagens de histórias literárias tradicionalmente conhecidas, entre as quais cabe destacar “A turma do Pererê”, de autoria de Ziraldo.

Imagem 10: Representação da Turma do Pererê de Ziraldo.



Fonte: Livro Didático de Língua Portuguesa, 4º ano, p. 70, 2022.

Ao contrário do que prescreve a Lei n.º 10.639/2003, o texto apresenta o negro como um elemento folclorizado, uma vez que o Saci é um personagem negro, deficiente, exótico e “diferente”, numa perspectiva de estranhamento, de terror, medo e de até certa forma demonização. A proposta do texto contribui, nesse sentido, à internalização de uma ideia do negro como inferior, como aquele que não tem condições de conviver harmoniosamente na sociedade.

Outra personagem que representa uma rotulação e, de certa maneira, um desdém do autor em relação à cor de pele, é a "Boneca de Pixe", a namorada do Saci, cujo nome faz alusão à cor da sua pele escura como piche.

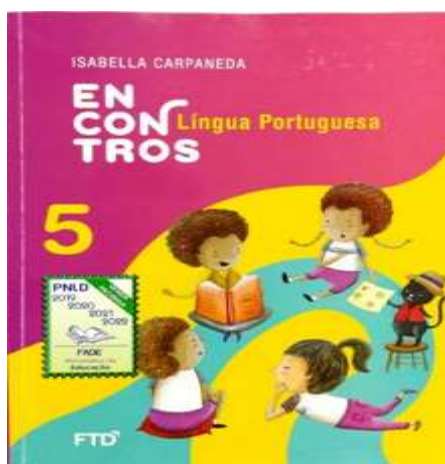
As construções que personificam esses personagens na história como a cor de pele são um aspecto classificatório e rotulador (o saci negro, que tende a se relacionar com uma boneca também negra), influenciando os estudantes negros a se fecharem aos outros (aos diferentes) à medida que percebem haver limitação na relação entre negros e brancos.

A história contribui para a construção de uma identidade social e coletiva dos estudantes fragilizada na perspectiva de se autorreconhecer como negros pela vergonha e desconforto que a história pode favorecer, tendo em vista que mostra os negros como subalternos. E isso fica muito evidente quando se volta à personagem da D. Docelina, uma mulher afro-brasileira que reside numa casinha perto da Mata do Fundão.

Positivamente, o texto abre uma rica possibilidade dos alunos se reconhecerem e se identificarem assim com ela, a partir de aspectos que se voltam ao fato de residirem em contexto rural, ambiente campesino. Por outro lado, as relações a partir do contato com a personagem favorecem a construção de uma ideologia de que negros não podem ascender socialmente, precisam viver no campo, em comunidades rurais, e nesse sentido, a história contribui negativamente para que os sujeitos não criem expectativas de mudanças de vida e conquistem seus espaços na sociedade, pois mostra a negra limitada a ser coadjuvante, a ter uma vida simples e, muitas vezes, sem escolhas.

No que concerne aos resultados justapostos na análise do volume referente ao 5º ano do Ensino Fundamental, é pontual destacar que a obra apresenta apenas dois suportes discursivos que contemplam aspectos que fazem relação com a perspectiva de implementação da Lei n.º 10.639/2003.

Imagem 11: Manual Didático do 5º Ano



Fonte: Site da Editora FTD

O primeiro deles está presente na unidade três, no capítulo cinco, que corresponde a uma publicação a partir de imagem do Museu Afro-Brasil, em São Paulo, construído em 2017, que ilustra e contextualiza a importância dos museus para preservação da memória.

A base textual serve para demonstrar aos estudantes negros que assim como outros povos e outras culturas, os afro-brasileiros e africanos tem suas marcas histórica-identitárias e a constituição do Museu Afro-Brasil, que serve como espaço de valorização, resgate e preservação desses aspectos subsidiários. Tal condicionante auxilia os sujeitos ao reconhecimento dessas marcas de representação e de relações em sua comunidade quilombola, vendo-as como frutos de um registro histórico e cultural marcado pelo processo de escravidão, mas também pelas potencialidades artísticas, científicas, técnicas, etc.

Ao se colocar desse modo, a proposta de conhecimento acerca do Museu Afro-Brasil, permite aos sujeitos buscarem, alinhados ao trabalho docente, conhecê-lo por uma visita virtual possivelmente, ou seja, ter acesso aos principais registros que relacionam a aspectos de memória que se constroem nacionalmente a partir da história, cultura e da arte africana e afro-brasileira, como marcas identitárias no povo negro no país.

O segundo texto da coleção apresenta a “Entrevista Impressa” de Nahima Maciel, cujo título é “Todos contra o racismo”. Esta tem como foco o ator e autor Lázaro Ramos, por meio da qual compartilha a experiência de produção e lançamento do livro “Na minha pele”, que trata acerca da questão racial, afetividade e discriminação. Além de tratar da obra, Lázaro compartilha relatos de sua vida, suas descobertas e suas conquistas.

Apresentar Lázaro a partir dessa base textual e intertextual serve para mostrar aos estudantes negros como alguém como eles, embora com todas as dificuldades, pode ascender socialmente e ganhar um destaque no cenário nacional, principalmente na televisão, à medida que conseguiu, mesmo diante de um sistema opressor, ser protagonista de sua própria história e desmitificar concepções enraizadas que mostravam o negro como incapaz ou incompetente.

Ao tomar especificamente trechos da entrevista como unidades de ensino e também pontos de reflexão, é preciso evidenciar que tal como o autor pressupõe sua obra, ele convida a sociedade brasileira a refletir sobre a questão racial e a importância da pluralidade como uma proposta de diálogo.

A entrevista possibilita aos estudantes perceberem a obra “Na minha pele” como um exercício de cidadania, uma experiência de leitura extremamente necessária para quem deseja constituir um Brasil menos desigual e mais diverso.

Por esse prisma, a proposta serve para que os estudantes percebam que a construção da identidade social de modo geral, e principalmente do negro, é um grande desafio, tendo em

vista que pelos contrastes de relações tradicionalmente arraigadas, os sujeitos negam quem eles realmente são. E essa negação é justificável à medida que, desde crianças, os negros são “(des)educados” a se reconhecerem, a viverem, a pensarem, a agirem como brancos e marginalizar suas características e relações históricas e culturais construídas (WOODSON, 2021).

Essa reflexão possibilita visualizar a necessidade de superação das condições de inferiorização e, assim, agenciar ações de construção de autoestima e empoderamento a fim de que cada criança se reconheça como um ser social, que sendo fruto de uma cidadania conquistada, tem direitos e deveres, e nesse sentido, precisa usufruir deles.

A construção dessa identidade negra é algo que necessita estar alinhada às novas maneiras de apresentar e ressignificar positivamente o papel do sujeito negro na história e nas relações, principalmente pedagógicas.

Potencializar explorações desses textos favorece essa construção à medida que possibilita reflexões acerca de novas maneiras de ver e reconhecer o continente africano (em seus aspectos sociais, políticos, geográficos, culturais e históricos); trata e problematiza a diversidade social brasileira, busca levantar questões envoltas sobre a representação negra na sociedade; traz discussões que permearam a identificação do ser quilombola, do ser negro, do ser afro-brasileiro; contribui para a ressignificação da concepção da beleza; auxilia na superação ideológica em torno de estereótipos, entre outras questões pontuais.

Contudo, essas explorações prescindem de um trabalho docente efetivo, pois só os livros e suas abordagens, assim como os discursos estruturais estabelecidos, limitam as experiências e pouco contribuem para reflexões, discussões ou desnaturalização de práticas segregadoras, marginalizadoras e negacionistas à justiça social.

Fica claro que a grande parte dos textos giram em torno da temática de representatividade da beleza negra, mas quando saem disso (especialmente notícias), são menos críticos e não tocam no ponto principal - a estrutura racista que ainda pressiona e submete a população afro-brasileira.

As abordagens ressaltadas nos três volumes têm um viés mais de conscientização sobre diversidade e respeito. Já quando se volta para o ensino de história, cultura afro-brasileira e africana, o enfoque se relaciona a aspectos identitários voltados a representatividade e a estética, ao complexo de ressignificação da beleza, e até ainda da aceitação do ser negro como sujeito histórico.

Quando buscamos estabelecer relações que tencionam aspectos ligados especificamente à história e cultura afro-brasileira e africana, pela implementação da Lei n.º 10.639/2003,

percebemos que os contos, pelo viés literário, dão maiores aberturas a essas explorações. No entanto, o fato do livro didático não apresentar esses contos na íntegra fragiliza o que se pretende. O condicionante da não disposição dos livros no acervo da escola também compromete as práticas.

Em suma, o livro de Língua Portuguesa utilizados na Escola Municipal Raimundo Nonato Lobato tem atendido parcialmente à discussão em torno da implementação da Lei n.º 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola, com disparidade entre a quantidade de textos trabalhados entre os volumes 3, 4 e 5.

Notadamente, muito se avançou na adequação dos livros de Língua Portuguesa na perspectiva de implementação da Lei n.º 10.639/2003. Porém, nas obras analisadas, a inclusão e exploração do eixo Educação Literária ainda está muito aquém do prescrito, visto que as indicações de leitura se fecham a pequenos *boxes*, que passam despercebidos ou dependem do acervo fragilizado da escola.

Embora haja diversas inserções nos volumes, as propostas de abordagens e como elas se apresentam, continuam ligadas ao desejo de conscientizar acerca da diversidade, das diferenças, das particularidades individuais e coletivas, ou seja, buscam tencionar um olhar direcionado à formação cidadã, ao respeito e à empatia. As discussões e abordagens ligadas a um olhar mais histórico e cultural se restringem aos contos presentes em obras paradidáticas, apresentadas como indicações nos pequenos boxes.

CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Este capítulo propõe apresentar o produto educacional **CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E IDENTIDADES NEGRAS: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica quilombola pela literatura**, uma cartilha formativa e pedagógica criada a partir da pesquisa desenvolvida durante o curso de Mestrado Profissional em História do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão. O produto é direcionado aos docentes do primeiro ciclo do ensino fundamental, e foi elaborado a partir das observações e análises feitas na Escola Municipal Raimundo Nonato Lobato, situada na comunidade quilombola Vila Nova, em Palmeirândia (Maranhão).

O objetivo da produção e disposição do material, a partir de uma cartilha, se pauta em subsidiar referenciais pedagógicos, históricos e legislativos que auxiliem a formação e implementação de ações didáticas com enfoque na educação étnico-racial, na educação quilombola e no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Ao trabalhar contos literários, a cartilha propõe uma abordagem multidisciplinar através da Literatura e da História.

Este material surge pelas percepções adquiridas a partir da pesquisa no curso de mestrado, que mostraram fragilidades na formação dos professores, carência de livros paradidáticos disponíveis no âmbito escolar (que contemplem a discussão étnico-racial, tão necessária) e as dificuldades dos livros didáticos de Língua Portuguesa em atender efetivamente às discussões em torno da implementação da Lei n.º 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola e Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana na educação básica.

Para tanto, ao longo deste aporte descritivo, busca-se apresentar sistematicamente as motivações, escolhas, preocupações, desafios, passos e bases teóricas norteadoras desde o momento da concepção às etapas finais, como a diagramação e designer do material.

3.1 A criação da Cartilha

Tal qual se discutiu e destacou com grande efervescência ao longo do curso, o mestrado profissional tem como proposta maior dar subsídios para que se constitua um produto educacional em algum formato, que comunique aspectos da pesquisa realizada, de maneira que esta tenha uma difusão na sociedade.

Nesse sentido, a proposta não se resume em fazer uma versão que transponha didaticamente as discussões apresentadas na dissertação. Vai bem além disso: é a oportunidade

de criar uma interface com variedade comunicativa que possa ter valor social, frente aos novos desafios, em especial aos relacionados à educação quilombola.

Em meio às possibilidades de criação e produção, tem-se o desafio de não se banalizar e não se deixar reduzir a instrumentos sem utilidades, que são corriqueiramente engavetados e que tenham pouco impacto no meio educacional. Dessa forma, essa experiência acadêmica, à medida que nos licencia, nos responsabiliza com os outros e as outras profissionais da educação para os/as quais direcionamos nossa produção.

O grande desafio, então, surge em não apenas fazer um produto educacional como condicionante de conclusão de um curso acadêmico, mas fazê-lo tendo a percepção de que ele necessita contribuir para superar problemas e ter uma amplitude de uso espacial e temporal.

A criação do material formativo e pedagógico é bastante trabalhosa, uma vez que planejar e constituir uma base de suporte formativo e pedagógico requer bastante leitura, cuidado, atenção e estratégias. Trata-se de elaborar uma ferramenta que deve ter, além de uma dinamicidade, uma efetividade e não ficar presa apenas nas bases teóricas, com amplas possibilidades de ensino.

Como passo inicial desse processo, buscou-se estruturá-la, mas para isso foi necessário definir exatamente o que se pretendia tratar no material, até que ponto estabelecer os aprofundamentos, como fazê-los e quais recursos utilizar.

A pretensão era produzir um recurso que contemplasse uma base de linguagens que pudesse servir para que os mais diversos professores e professoras, ao terem contato pela leitura reflexiva, pudessem compreender as proposições pelos discursos e desencadeassem práticas de reflexão a partir delas. Nesse sentido, buscou-se contemplar uma comunicação e linguagem simples, clara e objetiva.

Muito mais que isso, buscou-se apresentar uma linguagem que ficasse suficientemente impactante para atuar no desequilíbrio de concepções e crenças enraizadas no imaginário docente. Trata-se de desestruturar a colonialidade que marca as relações tradicionais de formação de professores, e também apresenta e define a educação pelo olhar hegemônico que se propõe em manter as relações de força e poder.

Assim, foi crucial dar subsídios a uma comunicação construída numa relação de educação crítica, que possibilitasse o(a)s professore(a)s sair do seu lugar de atuação e olhar criticamente para as bases que sustentam as relações de ensino, como o currículo escolar, das legislações, das reivindicações, entre outros. A partir disso, perceber as falhas e as dificuldades em garantir o direito à educação, principalmente quando estas se voltam à educação da população negra e quilombola.

Há um movimento em torno da necessidade de professores terem acesso a materiais de suporte didático e pedagógicos que de fato tenham um caráter mais técnico e instrucional ou ainda apontem caminhos, possibilidades pedagógicas, e o material pressuposto aqui se apresenta por esse viés. Isso porque não seria necessário um intermediador/formador para que eles compreendam a proposta e se apropriem em torno das bases de conscientização, como as legislações, nem tampouco das ideias de práticas de ensino.

Embora a escolha por uma cartilha não ter sido fácil e exigir estratégias diversificadas, que por vez, demandaram técnicas, tempo, dedicação e recursos financeiros, que talvez outros caminhos não exigiriam, é salutar dizer que após a materialização, é gratificante e marcante a alegria da escolha, uma vez que é algo viável, concreto e que estará disponível no contexto diário do professor. Além de que, outros professores de outras unidades de ensino poderão dispor desse material para estruturar novas práticas relacionadas ao direito escolar da população negra e quilombola.

Inúmeros foram os desafios enfrentados na confecção do material, e de certa maneira, tais dificuldades serviram para alinhar melhor as ideias, questionar concepções já definidas e estruturar de modo mais eficiente aquilo que se desejava apresentar. Entre tais questões, os desafios técnicos (designer e diagramação) foram os mais presentes, pois não dominar essas áreas acabou limitando alguns avanços e exigindo que contratasse o apoio técnico profissional.

A carência dessas habilidades computacionais não impediu que se planejasse o material (com elaboração de um esboço técnico através dos recursos do Office) e apresentasse ao apoio técnico (ao designer gráfico) aquilo que desejava-se contemplar detalhadamente em cada momento e parte do produto. A produção feita pelo profissional, realizada ao longo de dois meses, foi assistida e orientada detalhadamente pelo pesquisador, ressaltando de maneira pontual o que e como apresentar em cada etapa: a base de apresentação, a incorporação textual, o designer gráfico, o layout, as imagens, as inserções dos recursos de comunicação.

Outro ponto bastante desafiador ao longo do processo de escrita da dissertação e em especial da criação do produto educacional, foi o fator tempo, pois conciliar o cursar as disciplinas, realizar todas as etapas de leitura e pesquisa, escrever tanto o texto da dissertação quanto do produto, e atuar profissionalmente, exigiu profundo comprometimento, planejamento e organização.

Feitas essas definições e observações, articulou-se a estrutura do material, organizando-o em três partes especificamente: a primeira parte contempla as reflexões acerca da representação e do reconhecimento dos negros na história da sociedade brasileira. A partir disso, traz definições preponderantes para quilombo, dando ênfase às relações temporais de luta

e resistência. Logo, evidencia-se o que é ser quilombola (salientando as constantes desconstruções conceituais e práticas), e por fim apresenta-se e contextualiza-se em linhas gerais a comunidade quilombola Vila Nova como foco da pesquisa.

A segunda parte faz referência à educação escolar quilombola. Nessa perspectiva, define-se o que compreende essa educação, dando destaque às discussões que reiteram as complexidades e desafios justapostos no ambiente escolar em torno das relações étnico-raciais. Para então, em seguida, enfatizar o porquê tratar de relações étnico-raciais na escola, como um direito e não como um favor.

Na sequência, com intuito de promover o reconhecimento do direito étnico-racial, apresenta-se sistematicamente as bases legais e regulamentares da política de Educação Escolar Quilombola, ressaltando a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Por legitimar, a partir da pesquisa realizada, a necessidade de materiais adequados à perspectiva da educação escolar quilombola, assim como ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, destacamos o papel do PNLD e apresentamos critérios para escolhas dos materiais didáticos e paradidáticos.

Nesse encadeamento, a terceira parte traz uma discussão acerca da literatura afro-brasileira e africana como uma possibilidade prática pedagógica, extremamente favorável ao ensino de História, e consequente base para a construção da consciência histórica e das identidades negras e quilombolas.

Assim, fazemos indicações de textos e possibilidades pedagógicas, assim, trazemos um bloco de indicações de quatro contos literários afro-brasileiros compreendidos na obra paradidática “Meu Avô Africano”, de Carmen Lúcia Campos, que buscam mobilizar a efetivação no âmbito das salas de aula a Lei n.º 10.639/2003 pelo diálogo multidisciplinar entre a História e a Língua Portuguesa (Literatura).

Em meio a isso, indicamos Conteúdos e Temas a serem trabalhados, Atividades Pedagógicas a serem desenvolvidas a partir dos contos apresentados, e aprendizagens e conhecimentos que podem ser construídos a partir dessas experiências.

Considerando as fragilidades percebidas na formação dos professores participantes da pesquisa, achamos fundamental desenvolver um ciclo formativo direcionado a eles. Ou seja, embora o material tenha um caráter formativo instrucional, que poderia ser analisado e estudado de maneira individual pelos docentes, optou-se por utilizar o material produzido como teste de aplicabilidade junto aos professores, frente às relações formativas a serem desenvolvidas.

A intenção construída pela produção do material, nas suas partes específicas, era dar fundamento teórico e técnico para a realização das experiências formativas justapostas nas 12 horas de atividades (as oficinas) a serem realizadas. E nesse sentido, os participantes foram convidados a experienciar esses contatos que tendem a fortalecer as bases de conhecimentos, suscitar a sensibilidade pela problemática, temática e situação marginalizante dos negros e o direito dos quilombolas por uma educação escolar com pedagogia própria.

Desse modo, desenvolve-se um bloco de três oficinas formativas direcionadas aos professores do 1º ciclo do ensino fundamental da Escola Municipal Raimundo Nonato Lobato, uma vez que a formação continuada destes é, de certa maneira, a base para a superação dos conflitos e limitações das práticas pedagógicas que impedem a implementação da política étnico-racial.

Posto isso, seria desnecessário apresentar possibilidades pedagógicas que buscassem implementar a Lei n.º 10.639/2003 e as diretrizes para a educação escolar quilombola, se os docentes não refletissem sobre a representação social da população negra na sociedade, sobre definições de quilombo e quilombolas, se não se conscientizassem sobre a ideia de educação escolar quilombola, se não reconhecessem o direito étnico-racial a partir da obrigatoriedade pelas legislações, ou ainda, se não se sentissem preparados e sensíveis para organização, planejamento e desencadeamento das ações de ensino dessa natureza. Assim, os detalhes desses três momentos são apresentados na subseção seguinte, uma vez que ela se propõe em mostrar efetivamente como os encontros foram pensados e executados.

Com este material buscamos não apenas discutir sobre a educação que atenda a população negra e quilombola, mas colaborar significativamente para avançarmos cada vez mais para uma educação étnico-racial e intercultural, e para que as mais diferentes áreas e componentes disciplinares quebrem os muros que limitam as abordagens e assim, professores e estudantes tenham a possibilidade de construir seus conhecimentos históricos a partir do diálogo entre as mais diversas linguagens e metodologias.

Espera-se que após a exploração do material pelos professores, a Cartilha pedagógica contribua de alguma maneira para a elaboração de suas aulas com enfoque ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, numa relação com a Língua Portuguesa, Literatura e História, auxiliando os estudantes na ampliação do repertório crítico e cultural acerca dos negros e quilombolas, e sua (re)construção histórico-identitária.

3.2 As Oficinas Formativas Pedagógicas

As oficinas pedagógicas, tal qual Moita & Andrade (2006) pressupõem, compreendem uma dinâmica de trocas de saberes e experiências, que estando aberta e flexível, deve-se adaptar às necessidades particularizantes de cada unidade de ensino. Configura-se como uma atividade coletiva por natureza, que pressupõe a necessidade de participação de todos os sujeitos envolvidos nas relações educacionais em prol de aperfeiçoamento e resolução dos problemas.

Reconhecendo suas potencialidades, considerou-se necessário que fossem realizados alguns momentos de formação com os professores, isso porque além de ser um dos objetivos específicos deste trabalho, ao longo da pesquisa constataram-se fragilidades na formação inicial e continuada dos mesmos. Logo, propiciar essas experiências poderia se mostrar como muito importantes às novas concepções e práticas no âmbito da escola.

Considerando também que um dos grandes desafios atuais é a organização e desencadeamento de ações formativas com professores que busquem incorporar práticas – o ensinar a fazer – achamos fundamental a constituição desse ciclo formativo composto de três encontros com experiências práticas.

Por meio desses encontros, buscou-se conscientizar os docentes acerca do papel e representação social do negro no Brasil, do direito étnico-racial, das definições em torno de quilombos, quilombolas e educação escolar quilombola, da conjuntura de bases e dispositivos legais e curriculares que garantem esse direito, da política do PNLD como um dispositivo que deve apresentar o livro didático seguindo adequações das determinações e paradigmas educacionais, e por fim, apresentar a literatura afro-brasileira e africana como uma possibilidade pedagógica muito favorável à construção da consciência histórica e das identidades negras e quilombolas.

Trata-se de fundamentar uma base para que, posteriormente, se pudesse dar subsídios para o trabalho pedagógico voltado à utilização da literatura afro-brasileira e africana, pelos contos literários. Após reflexões em torno do que seria essencial a ser apresentado, articularam-se as seguintes temáticas das três oficinas: *1. A questão racial no Brasil e no cotidiano escolar: um enfoque à população negra e seus desafios. 2. Educação Escolar Quilombola e o Direito étnico-racial e educação: bases legais e diretrizes curriculares que garantem e orientam o ensino de quilombolas. 3. A literatura afro-brasileira e africana como base de conscientização histórica e construção identitária negra e quilombola, frente a implementação da política nacional étnico-racial.*

Importante evidenciar que a oficina teve por público-alvo os oito professores do primeiro ciclo do ensino fundamental da Escola Municipal Raimundo Nonato Lobato. A divulgação da oficina foi realizada por meio de convite feito direta e pessoalmente aos professores e gestores da escola. As inscrições foram feitas por preenchimento de formulário impresso. Em se tratando dos materiais para estudos prévios, foram entregues individualmente versões preliminares da Cartilha a ser constituída como produto, a base para as fundamentações e discussões.

Fazendo referência à testagem da Oficina, esse momento se deu ao longo da sua execução, uma vez que foram realizadas todas as atividades estabelecidas no roteiro. As atividades realizadas na oficina foram organizadas e desenvolvidas compreendendo duas bases bastante relevantes: uma presencialmente no contexto da Escola Municipal Raimundo Nonato Lobato e outra à distância, por meio da qual os estudos individuais e prévios foram realizados com a disposição do material impresso. Na experiência desse estudo prévio, os participantes fizeram também a validação e análise do produto e da oficina.

Para realização das três oficinas foram necessários como recursos: computador, caixa de som, projetor de slides, máquina fotográfica, impressora, textos impressos, folhas de papel A4, canetas, formulários avaliativos impressos, régua, giz, quadro-negro, folhas de papel 40, pincéis atômicos grossos e finos, etc.

Ao final de cada momento formativo, foram realizadas as considerações finais, tanto pelo moderador quanto pelos participantes acerca das discussões. O processo avaliativo da participação na oficina considerou a participação individual e coletiva de todos nas atividades propostas. Já se tratando da avaliação da oficina pelos participantes, foi proposto o preenchimento de uma ficha de avaliação do momento formativo.

Considerando a necessidade de que se apresentassem os pontos e as atividades desenvolvidas/realizadas em cada oficina, traz-se sistematicamente abaixo três quadros com os objetivos norteadores de cada oficina, seguida de aspectos que as descrevem e as sintetizam metodologicamente.

Quadro 4: Demonstrativo dos Objetivos da Oficina 1

OFICINA	OBJETIVOS	
	GERAL	ESPECÍFICOS
01	Desenvolver o entendimento sobre variados aspectos sociais e históricos relacionados à questão racial no Brasil, e que favorece a fragilização na construção de identidades negras e quilombolas pelas relações de preconceito e racismo.	Apresentar fundamentos históricos e o pensamento sociocultural em torno das relações étnico-raciais, com enfoque aos negros; Apresentar fundamentos conceituais sobre quilombos, quilombolas e educação escolar quilombolas; Apontar como a colonização e o desenvolvimento histórico-cultural pelas ideologias foram determinantes ao enraizamento e naturalização de concepções e preconceitos raciais, sociais, culturais e religiosos nos mais diversos contextos da sociedade. Promover reflexões em torno dos conceitos de diversidade, pluralidade, raça, etnia, racismo e preconceito;

Fonte: De autoria própria, 2022.

A primeira oficina iniciou-se pelo acolhimento dos participantes pelo moderador, a partir de exposição/audição de música relacionada - Jorge Ben – Negro é Lindo (1971).

O segundo momento da oficina teve duração de 30 minutos, o qual compreendeu a proposição de uma dinâmica de grupo para interação e introdução da temática. Na ocasião, organizaram-se as cadeiras dos participantes em formato de círculo, e em seguida fez-se a exploração da Dinâmica Tempestade de Ideias (“Brain Storm”)³⁴.

Para tanto, cada integrante recebeu três faixas de papel e uma caneta. Em seguida, o mobilizador solicitou aos participantes que escrevessem pelo menos três palavras que mais se relacionam ao tema “Os desafios da população negra na sociedade e na escola”. Os papéis foram recolhidos pelo facilitador e redistribuídos de maneira aleatória entre os participantes. Em seguida, solicitou-se que cada integrante fizesse a leitura das palavras que recebeu. E em consonância a isso, o facilitador escreveu no quadro-negro a giz, cada palavra explicitada.

Após fazer o registro das palavras, o mobilizador buscou desencadear discussões em torno dos significados, as percepções, os preconceitos, as crenças sobre os pontos levantados.

³⁴ A dinâmica se pauta em relações que mobilizem a evidenciação e (re)alinhamento de percepções, ideias, opiniões e valores dos participantes sobre a questão racial no Brasil, sobre negros, racismo, preconceitos, currículo escolar etc.

A partir disso, coletivamente, foi solicitado que todos aprimorassem e discutissem suas compreensões, os significados das palavras e expressões lidas, potencializando ao grupo reflexões subsidiárias que tencionam o tema em questão.

A realização dessa experiência favoreceu a obtenção de respostas espontâneas, as quais mostraram as concepções, ideias e principalmente sentimentos prévios dos participantes. Em vista disso, deram-se condições e bases para a estruturação de debates, além de potencializar um clima de descontração.

Após a realização da dinâmica e da exploração da experiência, o segundo momento se apresentou, pela realização da palestra “A representação social do negro na história do Brasil”, tendo duração de 1h30min. A explanação foi realizada por slides projetados, apresentados e discutidos sistematicamente com a participação de todos. A proposta era mostrar, tendo por base os textos apresentados na Cartilha preliminar e textos complementares, discussões que contribuíssem para que os participantes tivessem contato com os fundamentos históricos em torno das relações étnico-raciais, com enfoque aos negros e os desafios para vivenciar de fato sua cidadania.

Importante destacar que a palestra iniciou a partir da exposição do vídeo “Desigualdade Racial no Brasil - 2 minutos para entender!”³⁵, através do computador, projetor de slides e caixa de som. A proposta buscou mostrar como a colonização e o desenvolvimento histórico-cultural pelas ideologias foram determinantes ao enraizamento e naturalização de concepções e preconceitos nos mais diversos contextos da sociedade, inclusive na escola. Uma vez que o currículo escolar se constrói pelo olhar e pelos anseios da classe social dominante que dita as regras desse injusto jogo, assim como determina e (in)valida aquilo que considera importante e consoante ao projeto social e ideológico de nação, pautado na manutenção do poder.

Explicitou-se nessa perspectiva as principais bases conceituais em torno de diversidade, quilombo, pluralidade, raça, etnia, identidade, racismo e preconceito. E por fim, tratou-se acerca do currículo escolar, enquanto recurso político e estruturante do ensino, que “legitima” os conhecimentos fundamentais à formação social brasileira. Currículo esse que rotula e nega os espaços a outros, como os negros, inclusive de terem suas histórias e culturas incorporadas às práticas de ensino.

Após realização da explanação, foi proposta a realização de debate dirigido (com duração 30 minutos) acerca de questões que desafiam ou fragilizam o ensino da população negra e quilombola, os contrastes de preconceito vivenciados e percebidos pelos participantes

³⁵ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=ufbZkexu7E0> >.

no âmbito das salas de aula, nas experiências do dia-a-dia. Foi solicitado que os professores destacassem quais as maiores dificuldades da escola e dos professores para superar esses problemas. Nesse sentido, os seis participantes foram organizados em dois grupos, a fim de participarem da atividade.

Posterior à realização do debate dirigido, foi realizado o quinto momento desse dia, com duração de 30 minutos, por meio do qual se propôs uma atividade escrita em grupo. Os participantes deveriam apresentar ações que julgassem necessárias para a superação e resolução dos problemas em torno do racismo, preconceitos e marginalização educacional dos negros no âmbito da escola. Assim também como o que pode ser feito para favorecer a construção de identidades negras e quilombolas mais conscientes e orgulhosas de sua história e sua cultura.

Em consonância à programação da oficina, foi dado um momento (30 minutos) para que os grupos apresentassem suas ideias. Pretendeu-se que eles percebessem e reconhecessem que a formação continuada, o acompanhamento e orientação pedagógica podem contribuir muito para a estruturação de práticas mais eficientes, assim como a estruturação de projetos político-pedagógicos, projetos interdisciplinares, entre outras questões. Após as considerações e avaliações por parte dos participantes, a primeira oficina foi encerrada.

Já se tratando da segunda oficina, apresentamos o quadro abaixo com as especificações dos objetivos norteadores – geral e específicos.

Quadro 05: Demonstrativo dos Objetivos da Oficina 2

OFICINA	OBJETIVOS	
	GERAL	ESPECÍFICOS
02	Compreender o direito étnico-racial a partir das bases, dispositivos e diretrizes legais e curriculares que orientam o ensino da população negra e quilombola.	Apresentar fundamentos conceituais e históricos acerca do direito étnico-racial, com enfoque aos negros; Apresentar as bases, dispositivos e diretrizes legais e curriculares que orientam o ensino da população negra e quilombola; Problematizar a questão dos desafios para implementação das bases, dispositivos e diretrizes legais e curriculares em questão; Perceber como têm se constituído nas estruturas curriculares e práticas pedagógicas as incorporações do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Fonte: De autoria própria, 2022.

A oficina iniciou-se pelo acolhimento dos participantes pelo moderador, a partir de exposição/audição de música Canto das Três Raças (1976), interpretada por Clara Nunes.

Para desencadeamento do segundo momento em questão – a realização da Dinâmica A árvore das curiosidades (com duração 30 minutos) – foi bastante promissora. O mobilizador antecipadamente produziu uma estrutura de uma árvore (a partir de papelão) para base da dinâmica em questão. Na ocasião, as cadeiras dos participantes foram organizadas em círculo. Ante o exposto, a árvore representou o movimento social negro e os frutos representaram as conquistas.

Cada participante foi desafiado a retirar um fruto da árvore, e o mesmo apresentava um acontecimento ou curiosidade em torno das conquistas dos negros, frente as políticas afirmativas educacionais e seus direitos. Os participantes, à medida que pegavam os frutos da árvore, tinham o compromisso de destacarem algum aspecto que eles conhecessem acerca da informação ou curiosidade evidenciada no fruto.

A ideia da dinâmica era mobilizar reflexões em torno da cidadania dos negros e mostrar as bases de conhecimentos dos participantes acerca das conquistas dos negros e quilombolas junto à educação e a uma conjuntura de direitos conquistados com muitos debates e lutas.

Após a exploração e as considerações acerca da Dinâmica das Curiosidades, o mobilizador realizou a palestra, cujo tema foi Direito étnico-racial e educação: bases legais e diretrizes curriculares que garantem e orientam o ensino da população negra e quilombola, programada com duração de 1h00min.

A palestra foi iniciada com a exposição do vídeo “Ninguém nasce racista. Continue Criança”³⁶. Após a exposição, foram realizadas individual /coletivamente a análise do vídeo, buscou-se mostrar como o racismo está presente na sociedade e prejudica fortemente a formação dos sujeitos, principalmente na infância. Mostra ainda o quanto a sociedade enraizada nas ideologias e preconceitos propaga e educa as crianças para a naturalização do racismo e marginalização dos negros.

Posterior às reflexões, o mobilizador usou o projetor de slides para abordar a temática, fazendo a correlação das marcas da colonização, da escravização, do pós-colonialismo como base para os questionamentos aos padrões sociais e a articulação dos movimentos sociais, em especial o Movimento Negro Unificado, para as lutas e conseqüentemente conquistas de políticas de reparação e de justiça social, a fim de equalizar o direito.

³⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA>

Na sequência, foram apresentados sistematicamente e cronologicamente os dispositivos legais e diretrizes curriculares em torno da política étnico-racial, especificando o que cada um deles se propõe em apresentar e contribuir em torno do direito da população negra e quilombola à educação escolar. Especificou nesse sentido, ainda, os desafios para a implementação das leis, apresentando concretamente dados e informações que mostram as fragilidades na implementação dos dispositivos.

Posteriormente à palestra, foi proposto um trabalho em duplas (com duração 30 minutos), por meio do qual os participantes tiveram que produzir, a partir de um painel (em cartolina ou papel 40), uma linha do tempo com os principais dispositivos legais e diretrizes curriculares que orientam o ensino da população negra e quilombola. Logo, tiveram o desafio de relacionar os pressupostos das leis e diretrizes às garantias conquistadas. Por fim, foram realizadas as apresentações dos cartazes por cada dupla, explorando-os.

Após a apresentação das duplas, elas foram conduzidas a realizar um estudo dirigido (com duração de 1h20min.) das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, tanto a nível nacional, quanto estadual, uma vez que, tal como mostrou-se ao longo desta pesquisa, o estado do Maranhão já dispõe de diretrizes próprias para a educação escolar quilombola. Na ocasião, as diretrizes foram divididas estrategicamente em partes (facilitando a análise por conta da extensão do documento) para que as duplas fizessem leituras e posteriormente destacassem os principais pontos no dispositivo.

Ao longo do estudo do material foi possível ir compreendendo e discutindo nos grupos as especificidades e orientações em torno dessa educação tão necessária às realidades quilombolas. Reconhecendo a educação escolar quilombola não apenas como um paradigma educacional da contemporaneidade, mas um direito fundamental conquistado em favor da garantia de uma pedagogia própria, voltada a realidades históricas e culturais dos quilombos.

Em seguida à realização da leitura e análise da diretriz curricular em questão, foram realizadas as apresentações de cada dupla (com duração 30 min.), ressaltando os pontos principais e direcionamentos obrigatórios às escolas e sistemas de ensino. Foram explicitados ainda as principais experiências que fragilizam/dificultam a implementação nas escolas.

Já fazendo referência à oficina três, constituiu-se o quadro que segue, a fim de evidenciar os objetivos do momento formativo.

Quadro 06: Demonstrativo dos Objetivos da Oficina 3

OFICINA	OBJETIVOS	
	GERAL	ESPECÍFICOS
03	Apresentar a literatura afro-brasileira e africana, a partir dos contos literários, como metodologia que auxilia a conscientização histórica e construção identitária negra e quilombola frente a implementação da política nacional étnico-racial.	Apresentar fundamentos teóricos e práticos que mobilizem a compreensão da literatura afro-brasileira e africana como metodologia que favorece a construção da consciência histórica e da identidade negra e quilombola; Apresentar as potencialidades dos contos literários afro-brasileiros e africanos para formação ideologia e identitária das crianças. Apresentar a lenda Ioruba A boneca Abayomi a partir de uma proposta didática, como base metodológica que relaciona e apresenta a história e a cultura afro-brasileira e africana.

Fonte: De autoria própria, 2022.

A oficina iniciou-se pelo acolhimento dos participantes pelo moderador, a partir de exposição/audição de música “Sorriso Negro” (1981) de Dona Ivone Lara e Jorge Ben Jor.

Consoante a programação, após o acolhimento dos participantes, o contato seguinte foi a proposição da dinâmica “Mudança de Ponto de vista”, prevista a ser realizada em 30 minutos. Dinâmica essa que auxiliou os participantes a perceberem como as narrativas se constroem, e como quem as contam pode determinar e mobilizar outras maneiras de ver e estabelecer relações a partir do discurso.

Nesse sentido, foi inicialmente solicitado que um dos participantes fizesse a leitura do texto tradicional Os três porquinhos. Em seguida, o mobilizador levantou questionamentos em torno da possibilidade dessa mesma história ser contada pelos próprios personagens, os porcos ou o lobo, e se a narrativa seria a mesma.

A intenção era levantar reflexões de que quem produz as narrativas, os contos, as lendas tendem a mostrar sua visão dos fatos, deixando às margens as percepções e sentimentos dos outros. E isso se relaciona à educação escolar, que ao longo do tempo apresenta a versão da história contada pelos brancos, a elite dominante, como narrativas movidas pelos discursos de manutenção do poder, deixando de lado o sentimento, a fala e a representação dos negros.

Esperava-se que os participantes percebessem a necessidade de superação dessas relações e para isso seria necessário ouvir os próprios negros, ouvir seus anseios, suas histórias,

experiências que mostram outras versões dos fatos. Um movimento que tem acontecido nos últimos anos.

Feito isso, o mobilizador realizou a leitura do texto “A Verdadeira História dos Três Porquinhos”, de Jon Scieszka, texto que apresenta a história pelo olhar e sentimento do lobo. Por fim, os participantes destacaram questões em torno dessas inversões e do jogo ideológico narrativo que apresenta os fatos e acontecimentos.

Após a realização da dinâmica, das reflexões e discussões desencadeadas, foi realizada a exposição do vídeo, “Literatura Infantojuvenil Afrocentrada, Representação Negra e Representatividade”³⁷. A exposição do vídeo, tal qual o próprio tema pressupõe, buscou levantar reflexões em torno da importância da literatura afro-brasileira e africana, da necessidade de representação negra (autores, personagens, protagonistas, etc.) nas narrativas e da carência de autores negros na literatura nacional. A partir de três questões norteadoras foi realizado um pequeno debate sobre a situação pressuposta, prevista com duração de 30 minutos.

Posteriormente, o mobilizador realizou a palestra cujo tema foi “A literatura afro-brasileira e africana como metodologia que auxilia a conscientização histórica e construção identitária negra e quilombola frente a implementação da política nacional étnico-racial”. A ideia era mostrar os contos literários afro-brasileiros e africanos como recursos pedagógicos que tendem a conscientizar os estudantes na infância sobre a história e cultura negra e quilombola ao longo do tempo. Recursos esses que podem ser alinhados multidisciplinar ou interdisciplinarmente. E nesse sentido, as propostas didáticas servem para estruturar as práticas, uma vez que se utilizam dos contos para fazer as inter-relações entre as mais diversas áreas disciplinares, conteúdos e temas.

Após a realização da palestra em questão, o mobilizador fez a exposição e exploração de uma proposta didática (por projetor de slides), tendo por base a lenda ioruba “A boneca Abayomi”. O integrador, nesse sentido, mostrou quais as partes fundamentais de uma proposta didática, destacando a função de cada uma delas, a fim de que os participantes compreendessem como ela se constrói. Em seguida, fez a exploração de cada uma de suas partes, evidenciando como ela se relaciona ao conto, às disciplinas de História e Língua Portuguesa/Literatura e aos conteúdos e temáticas que perpassam pela história e cultura afro-brasileira e africana.

Como atividade prática justaposta a partir das experiências no momento formativo, os participantes foram organizados em dois grupos – A e B, seguida da distribuição dos contos 1 e 2 ao grupo A, e dos contos 3 e 4 ao grupo B, da obra “Meu Avô Africano”, a fim de que

³⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=35U76atx1aQ>

construísem uma proposta didática que relacione os contos à disciplina de Língua Portuguesa e História, a partir da temática da história e cultura negra. Por fim, após as apresentações, realizaram-se as considerações finais e as avaliações do terceiro e último momento formativo em questão.

Em suma, as oficinas constituíram-se como a materialização do produto em questão, uma vez que elas foram um exercício de aplicabilidade e exploração do mesmo, elas serviram como uma base extremamente potencializadora para que se explorasse as particularidades do material (o produto educacional) a partir dos texto-base, se pensasse e se relacionasse possibilidades pedagógicas, em meio às relações de experiências desenvolvidas.

Assim, agenciaram-se discussões acerca das relações de representação social e educacional do negro, que possibilitaram reflexões sobre o direito étnico-racial em meio às lutas e conquistas do movimento social negro, aos dispositivos legais e curriculares, etc., assim como mobilizaram o reconhecimento da literatura afro-brasileira e africana como uma base de ensino de implementação da Lei n.º 10.639/2003.

A participação dos professores foi efetiva e muito importante, pois os mesmos demonstraram profundo interesse no desencadeamento das atividades propostas, assim como ressaltaram a satisfação em ter essa oportunidade de contato, tão relevante para a organização, estruturação e desenvolvimento do trabalho pedagógico. Um trabalho que de fato seja mais eficiente e que atenda às necessidades e particularidades dos estudantes no contexto da comunidade.

Tais contrastes de satisfação se materializam nas avaliações feitas positivamente pelos participantes, a partir do preenchimento dos formulários avaliativos, uma vez que eles destacam como a experiência teve significativa contribuição na sua formação, agenciando subsídios para desenvolver um trabalho pedagógico mais crítico, dinâmico e eficiente.

3.3 As indicações de textos e possibilidades pedagógicas

Por reconhecer a importância das práticas pedagógicas e ser consciente de que não basta apenas informar aos professores da necessidade, da obrigatoriedade, pelas legislações e diretrizes, e do papel docente na implementação da política educacional para as relações étnico-raciais, precisava-se indicar caminhos, mostrar possibilidades que favorecessem a implementação da Lei n.º 10.639/2003 e toda a conjuntura de bases que orientam a política educacional étnico-racial. Por isso, apresentaram-se as indicações de textos e possibilidades pedagógicas.

Ante essa necessidade, definiu-se quais aspectos seriam apresentados. Após profundas reflexões, foi estabelecido que as mesmas se estruturam no bloco em questão a partir de indicações de conteúdos e temas que podem ser relacionados; ideias de atividades pedagógicas que podem ser desenvolvidas; e o que essas atividades podem promover aos alunos (conhecimentos e aprendizagens).

Feito isso, trazemos uma base de quatro contos literários que buscam mobilizar a efetivação da Lei n.º 10.639/2003 e diretrizes para educação quilombola no âmbito das salas de aula, pela utilização da literatura afro-brasileira e africana, mediada pelos contos e pelo diálogo com a História, para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Importante dizer, que entre os mais diversos e relevantes contos e obras paradigmáticas afro-brasileiras que podiam servir de base para tais experiências, achamos interessante apresentar quatro contos que compõem a obra literária *Meu Avô Africano*, de Carmem Lúcia Campos. Essa obra, inclusive, é apresentada e indicada para leitura em um dos volumes do componente curricular Língua Portuguesa, da coleção *Encontros de Isabela Carpaneda*. No entanto, a escola não dispunha do material em questão.

Os contos foram analisados criteriosamente a fim de estabelecer relações contextuais, disciplinares e temáticas que pudessem ser elo entre os componentes de Língua Portuguesa e História. A ideia era vincular possibilidades de objetivos de ensino, estratégias metodológicas e quais conteúdos e temas têm relação com o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

A obra apresenta-se como uma possibilidade extremamente rica, uma vez que problematiza a história de um garoto negro, chamado Vitor Iori, que no início da narrativa tem uma aversão a não aceitar seu nome por remeter ao continente africano. Nela, relata-se a descoberta do menino quanto a verdadeira história dos negros, a chegada dos africanos ao Brasil a partir de um outro enfoque, diferente daquele propagado por muitos que negam a escravização e o tráfico de pessoas, uma chegada diferente dos imigrantes europeus.

A personagem Vitor Iori aprende a história dos seus antepassados, como era a vida no período da escravidão, como surgiu seu nome, reconhece a importância das relações orais, percebe a necessidade de conhecer o continente africano (em seus mais diversos aspectos) rompendo com preconceitos e concepções estereotipadas, descobre a importância da preservação das raízes culturais e históricas do seu povo.

Ao longo da narrativa, Vitor percebe em meio às relações com seus avós e tia, que a cultura e os costumes africanos estão muito presentes no dia-a-dia das pessoas, nas relações

cotidianas, e que tudo isso é um verdadeiro orgulho ao povo negro, poder ser parte importante na construção identitária do país.

As histórias convergem com a produção de uma atividade escolar, e nesse sentido, com a ajuda da sua tia e de seu avô, o garoto constrói um trabalho escolar extremamente rico, que será uma verdadeira aula acerca das riquezas africanas. Relações profícuas que servem para que ele se reconheça como negro, como africano ou ainda descendente de africanos, e tendo orgulho de sua identidade.

As pretensões são que os professores aproveitem o material e o mesmo sirva de inspiração para a articulação de outras atividades pedagógicas que relacionem as mais diversas disciplinas com o intuito de garantir o direito étnico-racial e justiça no âmbito das salas de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inúmeras foram as questões problematizadas na sociedade e no ambiente escolar evidenciadas ao longo deste estudo. Entretanto, a não implementação da política étnico-racial ou ainda da Lei n.º 10.639/2003, foco desta pesquisa, legitima-se como uma constante que exige profundas preocupações, uma vez que ela se constitui como um reflexo de luta e justiça social que não tem acontecido.

Tal como ficou claro, o currículo escolar permanece engessado a partir de ideologias e discursos hegemônicos que muito prejudicam as relações e tendem a dar continuidade e manutenção das relações de força e poder. Logo, negros e quilombolas ficam alheios nesse processo, uma vez que suas histórias e culturas são subjugadas e ignoradas nas experiências de ensino, pois há um enraizamento da colonialidade do saber e do poder.

O movimento negro, enquanto agente de reivindicação, muito contribuiu para que se reconhecessem, a partir do véis histórico, a condição marginalizante e desigual dos negros, frutos da escravização, que propositalmente ao longo do tempo são mantidos ainda nas mesmas ordens das sociedades coloniais, sofrendo racismo, discriminações e preconceitos.

Ademais, o movimento negro promoveu a elaboração de políticas afirmativas compensatórias nas legislações em prol de democratizar os direitos e garantir a justiça social. O problema, contudo, se constrói nas definições de como estas estão sendo implementadas efetivamente, em que medida os sistemas atendem às determinações.

Nota-se, ante o exposto, que a Lei n.º 10.639/2003 surge como materialização desses anseios, dar a garantia de que as escolas a partir dos mais diversos sistemas educacionais oportunizem o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, como meio de reparar e compensar a exclusão social dos negros do decorrer da história do Brasil. Negros esses apresentados muitas vezes nos currículos escolares de maneira estereotipada e subjugada.

Porém o que se percebe é que inúmeras instituições escolares ainda se omitem, não reconhecem ou ainda se mantêm resistentes no reconhecimento da diversidade presente nas salas de aula, no direito de que negros tenham justiça social e que assim se agencie meios para que a lei seja implementada.

Entre tantas escolas provenientes dessas situações reais, a Escola Municipal Raimundo Nonato Lobato apresenta-se como uma dessas, isso porque ficou claro que a Prefeitura Municipal de Palmeirândia, através da Secretaria Municipal de Educação, assim como a instituição escolar, embora reconheçam a necessidade, não dispõem de uma proposta de ensino voltada a essa questão.

Os professores da referida escola não conheciam as leis, tampouco os dispositivos que direcionam os currículos em torno da educação para as relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, assim como a educação escolar quilombola. Logo, os mesmos não têm conhecimento de que os livros didáticos, assim como os paradidáticos, precisam estar adequados a atender esse novo paradigma.

Ficou claro que os mesmos não conheciam o PNLD enquanto política educacional que busca auxiliar e orientar o processo de ensino aprendizagem, a partir das avaliações e das escolhas conscientes desses materiais. O único critério utilizado pelas professoras para a escolha de materiais didáticos era a presença de alguma contextualização sobre aspectos da realidade local.

No entanto, a decisão final sobre os livros didáticos, e em especial os do componente curricular Língua Portuguesa, é realizada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), considerando um mesmo material para toda a rede escolar de ensino. Essa ação fragiliza, de certa maneira, a autonomia dos professores, uma vez que uma “maioria” define o livro que todas as unidades escolares devem utilizar, deixando de lado as especificidades e particularidades de cada realidade, inclusive quilombolas.

Quando voltamos a análise das inserções, representações e abordagens de gêneros textuais que tratem da discussão história e cultura afro-brasileira nos livros didáticos (PNLD 2018) de Língua Portuguesa do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, foi possível perceber que os livros didáticos atendem parcialmente as prescrições para uma educação étnico-racial. Há uma discrepância em relação às quantidades de textos nos volumes, o volume 4 apresenta um número bastante relevante, no 3º essa quantidade já diminui significativamente, e o 5º volume apresenta o quantitativo baixíssimo.

As discussões em si estão muito ligadas a aspectos de consciencialização e reconhecimento das diversidades, da necessidade de respeito e empatia aos sujeitos sociais. Quando se volta mais especificamente a gêneros que tratem ou potencializem o ensino de história e cultura afro-brasileira, percebe-se que os contos, as indicações literárias de obras paradidáticas são as maiores apostas.

No entanto, a fragilidade do acervo bibliográfico escolar é um condicionante que prejudica o trabalho e a exploração desses materiais, uma vez que a escola não dispõe dessas obras e o livro não apresenta as narrativas em sua totalidade. Sem falar que as obras em sua grande maioria são apresentadas em pequenos *boxes* afixados em páginas ou por pequenos fragmentos de resenhas.

Nota-se ainda uma preocupação no atendimento às discussões pelo viés de identificação étnica, da representatividade negra a partir de textos diversos. Textos que buscam desmistificar a ideia de beleza e mostrar o negro como um sujeito com características próprias que os particularizam e que os dão destaque pelas subjetividades, valorização ao cabelo, a cor de pele, etc. Contudo, quando saem disso (especialmente notícias), são menos críticos e não tocam no ponto principal - a estrutura racista que ainda pressiona e submete a população afro-brasileira. As abordagens deveriam ser mais bem elaboradas a fim de subsidiar discussões mais efetivas e reflexivas em prol da construção da consciência histórica e das identidades negras e quilombolas.

Diante das inúmeras questões problematizadoras observadas a partir do estudo, foi necessária a produção de um material didático formativo, voltado aos professores da Escola Municipal Raimundo Nonato Lobato, cujo objetivo é subsidiar referenciais técnicos e pedagógicos que auxiliem a formação para a educação étnico-racial, para a educação quilombola e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana pelo viés da Literatura, com diálogos com a História, pelos gêneros textuais, com enfoque aos contos literários.

O material em questão surge pelas percepções adquiridas a partir da pesquisa que mostraram fragilidades na formação dos professores, carência de livros paradidáticos disponíveis no âmbito escolar que contemplem a discussão étnico-racial, tão necessária, e dificuldades dos livros didáticos de Língua Portuguesa em atender efetivamente às discussões em torno da implementação da Lei n.º 10.639/2003, Lei n.º 11.645/2008 e Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola e Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana na educação básica.

Com o material em questão e a realização das oficinas pedagógicas, buscamos não apenas discutir sobre a educação da população negra e quilombola, mas colaborar significativamente para avançarmos cada vez mais para uma educação intercultural, e para que as mais diferentes áreas e componentes disciplinares quebrem os muros que limitam as abordagens e assim, professores e estudantes tenham a possibilidade de construir seus conhecimentos históricos a partir do diálogo entre as mais diversas linguagens e metodologias.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- AZEREDO, Edson Guimaraes de. **As muitas vidas e identidades de Carolina Maria de Jesus: o uso do biográfico e do autobiográfico no ensino das relações étnico raciais**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.
- BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. 10º ed. Todos Pela Educação. Editora Moderna. Brasília – DF. 2021.
- ARROYO, Miguel. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.) **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 111-130.
- BAÉZ, Fernando. **A História da Destruição Cultural da América Latina**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BANTON, Michael. **A ideia de raça**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARBOSA, Joaquim Benedito. SILVA, Fernanda Duarte Lopes da. **As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva**. Seminário Internacional – As Minorias e o Direito. Série Cadernos do Centro de Estudos Judiciários do Conselho da Justiça Federal, PUC/RJ, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Relo e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70. 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **Europa: uma aventura inacabada**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- BITTENCOURT, Circe Maria. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2018.
- _____, Circe Maria. **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático**. 1. ed. São Paulo: EDITORA UNESP, 2014.

_____, Circe Maria. “Livros didáticos entre textos e imagens”. In: BITTENCOURT, Circe. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 9ª. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Reflexões sobre o ensino de História**. Estudos avançados, São Paulo, v. 32, n. 93, ago./2018, p. 127-149.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

BRASIL. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Acesso em: 13 de abr. de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Acesso em: 13 de abr. de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Ministério da Educação. Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 20/07/ 2022.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.645/2008, de 10 de Março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=26.,da%20economia%20e%20da%20clientela.>. Acesso em: 13 de abr. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **PNLD 2019-2022: Língua Portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Acesso em: 13 de abr. de 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 de fev. de 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP no 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 17 de fev. de 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BURKE, P. **Testemunha ocular: história e imagem**. São Paulo: EDUSC, 2004.

CAJÉ, Antonio Marcos dos Santos. **Um olhar epistemológico nos contos afro-brasileiros de mestre Didi** – a Universitária de Cachoeira - CAHL/UFRB. Cachoeira, 2017.

CANDAU, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, v.13, n. 37, 2008.

_____. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de Pesquisa v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: _____. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARDOSO, Maria Lívia Farias. **Úrsula, de Maria Firmina dos Reis: romance fundacional da literatura afro-brasileira**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande / RS – 2020.

CHESNEAUX, J. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** Sobre a história e os historiadores. Tradução Marcos A. da Silva. São Paulo: Ática, 1995.

COOPER, H. **Ensino de história na educação infantil e anos iniciais:** um guia para professores. Curitiba: Base, 2012.

COSTA, B.R.F. **Os reflexos do processo de apropriação e funcionamento cultural da língua na comunidade remanescente quilombola Vila Nova.** Monografia (Licenciatura em Letras). Universidade Estadual do Maranhão. Pinheiro, MA, 2014.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C. de; CAETANO, V. N. da S. **Implicações da BNC- Formação para a universidade pública e formação docente.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 896–909, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924>. Acesso em: 1 mar. 2023.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **A educação dos negros na sociedade escravista do Maranhão Provincial.** 2009. Revista Outros tempos. Disponível em: https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/176. Acesso em: 18 jan. 2023.

SILVA, K. A. P. C. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, A. M. C.; LIMA, Á. M; SENA, I. P. F. S. (Org.). **Diálogos críticos, volume 2:** reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122.

SUPERINTENDÊNCIA DE COMUNICAÇÃO INTEGRADA – MPMG. **Direitos dos povos e comunidades tradicionais.** Coordenadoria de Inclusão e Mobilização Sociais (CIMOS) - Ministério Público de Minas Gerais (MPMG). 2012.

DOMINGUES, Petrônio. **O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889 – 1930).** Diálogos latino-americanos, nº 10, Universidade de Aarhus, 2005.

DÓRIA, Antônio Sampaio. **O preconceito em foco:** análise de obras literárias infanto-juvenis reflexões sobre história e cultura. São Paulo: Paulinas, 2008.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, Edgard (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. São Paulo: CLACSO, 2005.

DUSSEL, Enrique. **Transmodernity and interculturality:** an interpretation from the perspective of Philosophy of Liberation. Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World, v. 1, n. 3, p. 28-59, 2012.

ELIAS, Cleidiana Bem. ARAÚJO, Patrícia Cristina de Aragão. **A cultura afrobrasileira e a escola:** educação e relação Etnicorraciais. GT 29 - Educação e etnicidade afrobrasileira e africana. Universidade Estadual da Paraíba, 2012.

FEBVRE, Lucien. **A Europa:** gênese de uma civilização. Tradução de Ilka Stern Cohen. Bauru: EDUSC, 2004.

FIGUEIREDO-GOMES, J. B.; SOUZA, A. G. de. **Uma reflexão didática acerca da distribuição de gêneros textuais para o ensino fundamental.** Linha D'Água, 28(2), 44-66. (2015). Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v28i2p44-66>. Acesso em: 23 de fev. 2023.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Desafios à Educação Intercultural no Brasil.** Revista PerCursos. V.2.. No. 2, P.109/128. Núcleo de Estudos em Políticas Públicas. Udesc, 2001.

FONSECA, Thais Nívea de Lima. **História & ensino de história.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 2. Ed.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Petrópolis: Vozes, 1996.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso.** Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2007.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48ª ed. rev. – São Paulo: Global, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Exclusão e/ou Desigualdade Social?** Questões teóricas e político-práticas. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPEL. Pelotas. set/dez, 2010. p. 417 – 442. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1593/1479>. Acesso em: 23 de fev. de 2023.

GIARDINETTO, José Roberto Boettger. **O Conceito de Saber Escolar “Clássico” em Dermeval Saviani:** implicações para a Educação Matemática. Bolema, Rio Claro (SP), v. 23, nº 36, p. 753 a 773, agosto 2010.

GIARETA, P. F. .; ZILIANI, A. C. M.; SILVA, L. A. da. **A BNC-formação e a formação docente em cursos de licenciatura na Universidade Brasileira:** a formação do professor intelectual em disputa. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023031, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8670364>. Acesso em: 1 mar. 2023.

GÓES, P. S. **A utilização das músicas nas aulas de História com os alunos do 8º ano.** São Cristovão – SE. 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira:** desafios, políticas e práticas. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 27(1), 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19971>. Acesso em: 20/07/ 2022.

_____. **Educação, identidade negra e formação de professores/as:** um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

_____. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (Orgs.). **Caminhos convergentes:** estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009.

_____. **Movimento negro, saberes e a tensão regulação emancipação do corpo e da corporeidade negra.** Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar, São Carlos, (Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar), n. 2, 2011.

_____. Racismo e anti-racismo na educação. In: CAVALLEIRO. Eliane (org.). Col. **Repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001.

GOODY, Jack. **O roubo da história:** Como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente. (Tradução de Luiz Sérgio Duarte da Silva) São Paulo: Contexto, 2015.

GRAMSCI, Antonio. **O conceito de hegemonia em Gramsci.** Cadernos do cárcere. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 5, 2002.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia:** retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. 1ª Ed. Belém, 2006.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo.** Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Linguagens e Saberes da Amazônia. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014.

HALL, Stuart. **A questão da identidade cultural.** Tradução Andréa Borghi Moreira Jacinto e Simone Miziana Fragella. São Paulo: Unicamp/IFCH, 1995.

_____. **Da Diáspora:** Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. **Práticas de multiletramentos e letramento crítico:** outros sentidos para a sala de aula de línguas estrangeiras. Campinas-SP; Pontes, 2016.

KLEIN, Madalena. **Literatura infantil e produção de sentidos sobre as diferenças:** práticas discursivas nas histórias infantis e nos espaços escolares. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 179-195, jan./abr. 2010.

LAJOLO, M. **Livro didático:** um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996.

LAS CASAS, B.D. **O paraíso perdido:** brevíssima relação da destruição das Índias. Porto Alegre: L&PM, 1984.

LIMA, Clarissa. **Cor de pele:** valorizando as diferenças para as oportunidades serem iguais. Rio de Janeiro: Autografia, 2015.

LITZ, Valesca Giordano. **O uso da imagem no ensino de História.** 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2021.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo, Cortez Editora, 1998.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1990.

MAANEN, Jonh, Van. **Reclaiming Qualitative methods for organizational research:** a preface, in administrative Science Quarterly, Vol.24, nº 4, December 1979.

MAIA, F.J.F. FARIAS, M.H.V. **Colonialidade do poder:** a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. Inter, vol. 21, nº 3, p. 577–596, set. 2020.

MARANHÃO. **Parecer nº 212 de 16 de novembro de 2020.** Dispõe sobre a aprovação das Diretrizes Estaduais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Educação do Maranhão. Conselho Estadual de Educação do Maranhão. São Luís, MA. Acesso em: 25 nov. 2022.

MARANHÃO. **Resolução n.º 1471 de 06 de outubro de 2021.** Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual do Maranhão, São Luís – MA, 2021.

MARANHÃO. **Resolução nº 189 de 16 de novembro de 2020.** Define as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola a Educação Básica no Maranhão. Conselho Estadual de Educação do Maranhão. São Luís, MA. Acesso em: 25 nov. 2022.

MARCUSCHI, L., A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERA, M. A (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARIOSA, Gilmara Santos. REIS, Maria da Glória dos. **A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças**. Estação Literária Londrina, Vagão-volume 8 parte A, p. 42-53, dez. 2011.

MARTINS, M. H. Palavra e imagem: um diálogo, uma provação. In: MARTINS, M.H. (org.). **Questões de linguagem**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MATEUS, Yuri Givago Alhadeff Sampaio; SANTOS, Sandra Regina Rodrigues dos. O Enem e o ensino de história local: uma abordagem sobre os seus efeitos no ensino de história do Maranhão. In: MATEUS, Yuri Givago Alhadeff Sampaio; MATEUS, Natasha Nickolly Alhadeff Sampaio; RODRIGUES, Jesse Lindoso. **Debates sobre educação no Brasil [livro eletrônico]: olhares inter-disciplinares Vol. 3**. Tutóia, MA: Diálogos, 2021, p. 10-25.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2017.

MEDEIROS, Elisabeth Weber. **Ensino de História: fontes e linguagens para uma prática renovada**. VIDYA, v. 25, n. 2, p. 59-71, jul/dez, 2005 - Santa Maria, 2007. ISSN 0104 - 270 X.

MENDES, Maria Manuela. **Raça e racismo: controvérsias e ambiguidades**. Revista Vivência, n. 39, p. 101-123, 2012.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Tradução Ângela Lopes Norte. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008.

MIRANDA, S. R.; ALMEIDA, F. R. **Passado, presente e futuro dos livros didáticos de História frente a uma BNCC sem futuro**. Escritas do Tempo, 2(5), 10–38, (2020). Disponível em: <https://doi.org/10.47694/issn.2674-7758.v2.i5.2020.1038>. Acesso em 23 fev. 2023.

MOCELIN, Cassia Engres. MARTNAZZO, Celso José. **A trajetória histórica das ações afirmativas e o serviço social: reflexões a partir da constituição de seu arcabouço legal**. XXII Jornada de Pesquisa Universidade Regional UNIJUÍ, 2017.

MOITA, F. Ma. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B.. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. In: **Anais Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos**. Caxambu - MG: ANPED, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3ª ed. Coleção Cultura Negra e Identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; FUCHS, Henri Luiz; SILVA, Gilberto Ferreira da. **O currículo decolonial: da reflexão à colaboração intercultural.** Revista Gestão Universitária, 2019.

NASCIMENTO, E. L. **A África na escola brasileira.** Rio de Janeiro: Seafro, 1993.

NOVAES, Adauto. **A Outra margem do Ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, 2017.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU de 1948.** Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitos_humanos.php>. Acesso em: 16 jul. 2022.

ONIESKO, Paola Clarinda de Freitas; FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Representação de negros/as no livro didático de História.** Journal of African and Afro-Brazilian Studies, [S.l.], v. 1, n. 1, sep. 2022. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/afro/article/view/86185>>. Acesso em: 23 fev. 2023.

PAIVA, Ângela R. MATTOS, Patrícia. **DOSSIÊ: Desigualdades sociais: novas agendas para a teoria social contemporânea.** Caderno CRH /UFBA v. 32 n. 85 Salvador, UFBA, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/issue/view/1718>. Acesso em 30 de jan de 2023.

DIEESE - DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Desigualdade entre negros e brancos se aprofunda durante a pandemia.** 2020. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2020/boletimEspecial03.html>

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural.** 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PIOVESAN, Flavia. **Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

REGIS, Kátia. **Relações Etnicorraciais e Currículos Escolares: análise de teses e dissertações em educação.** São Luís: Edufma, 2012.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Mal-estar na modernidade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica.** 1ª reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** São Paulo: Graal, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Diego Junior da Silva. et al. **Raça versus etnia:** diferenciar para melhor aplicar. Dental Press J Orthod, 121, 2010. May-June; 15(3): 121-4. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-94512010000300015>. Acesso em: 08. nov. 2022.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo.** Tradução de Laureano Pelegrin. Bauru: Edusc, 1999.

SGNAULIN, I. M. **Seleção e uso de livro didático de Ciências por professores iniciantes e experientes, da rede municipal de ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.** 2012. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande. 2012.

SILVA, A. R. S. da; SILVA, R. S. da. A história do negro na educação: entre fatos, ações e desafios. In: Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade.** Salvador, v.14, n. 24. p. 193-204, jul./dez., 2005.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático:** o que mudou? por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Delma Josefa da Silva. **A emergência da educação escolar quilombola no contexto das relações étnico-raciais no Brasil.** Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Tópicos Educacionais, Recife, v.20, n.1, jan/jun. 2014.

SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos da educação na perspectiva dos estudos pós-coloniais latino-americanos. In: MARTINS, Paulo Henrique *et. al.* **Guía sobre post-desarrollo y nuevos horizontes utópicos.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora, 2014.

SILVA, Jaqueline Ribas da. PEREIRA, Ramiro Rocha. **Novas Linguagens e a Aprendizagem em História.** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPTL/PIBIC. XII Semana de História – Saberes Históricos e Sala de Aula: diálogos, convergências e divergências. 2009.

SILVA, Marco Antônio. **Letramento no Ensino de História.** Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Cadernos de História, Belo Horizonte, v.12, n. 17, 2º sem. 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil Educação.** Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>>. Acesso em: 13 de jun. de 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e Diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. (Org) Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVEIRA, Rosa Hessel et al. **A diferença na literatura infantil narrativas e leituras**. São Paulo: Moderna, 2012.

SOUZA, A. L. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, E. (org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Caminhos para a formação do leitor**. 1 ed. São Paulo: DCL, 2004.

SOVIK, Liv. **Aqui Ninguém é Branco** - 1ª ed. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TAVARES, Vitor. **Por que o cabelo é tão importante no movimento negro**. 2021. BBC News Brasil em São Paulo. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56670268>. Acesso em: 25 ago 2022.

VIGLUS, Darcy. **O filme na sala de aula: um aprendizado prazeroso**. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2013.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

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

WOODSON, Carter G. **A (des)educação do negro**. Tradução de Naia Veneranda. São Paulo: Edipro, 2021.

ZAMBONI, Ernesta. FONSECA, Selva Guimarães. **Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 339-353, set.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 04 jul. 2022.

ZIN, Rafael Balseiro. **Maria Firmina dos Reis: a trajetória intelectual de uma escritora afrodescendente no Brasil oitocentista**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.