


Unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

ANNA KELLY DE MESQUITA CARVALHO

**CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL A FAVOR DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL?**

ARARAQUARA-SP
2023

ANNA KELLY DE MESQUITA CARVALHO

**CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL A FAVOR DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL?**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre, em 2023.

Linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eva Aparecida da Silva

ARARAQUARA-SP

2023

C331c Carvalho, Anna Kelly de Mesquita
 Currículo e práticas pedagógicas dos anos iniciais do ensino
 fundamental a favor da diversidade étnico-racial? / Anna Kelly de
 Mesquita Carvalho. -- Araraquara, 2023
 125 f. : tabs.

 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
 Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
 Orientadora: Eva Aparecida Silva

 1. Educação básica. 2. Currículo. 3. Ensino fundamental. 4.
 Diversidade étnica. 5. Professores. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ANNA KELLY DE MESQUITA CARVALHO

**CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL A FAVOR DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL?**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestra em 2023.

Linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eva Aparecida da Silva

Data da defesa: 27 de Setembro de 2023.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eva Aparecida da Silva

Universidade Estadual Paulista

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Claudete de Sousa Nogueira

Universidade Estadual Paulista

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Tatiane Pereira de Souza

Universidade Federal de Uberlândia

Local: Araraquara, 27 de setembro de 2023.

Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

Para meu filho Davi Emanuel, família, amigos e amigas que de alguma maneira contribuíram para a realização desse sonho chamado Mestrado.

AGRADECIMENTOS

Foram muitas noites em claro, acordada até tarde para escrever e conseguir produzir a dissertação, contudo, mesmo com todas as dificuldades que passei, faria tudo novamente. O sonho de cursar o mestrado iniciou-se em 2013 e eis que hoje após exatos 10 anos, aqui estou para defendê-lo, agora posso dizer: consegui, realizei um sonho!

Minha gratidão vai para meu filho Davi Emanuel, luz e benção na minha vida, sem ele não teria forças para continuar, meu desejo de oferecer a ele o melhor foi um dos motivos que me fizeram continuar. Agradeço a meu pai Israel e minha mainha Maria Socorro, graças a eles me tornei a pessoa que sou hoje: independente e determinada. Estamos separados fisicamente (eles no Piauí e eu em São Paulo), entretanto, meu coração e mente estão com eles a todo momento, vocês são tudo para mim! Agradeço também ao meu pai Juraci e minha mãe Maria das Dores, por cuidarem do meu anjo Davi, nos momentos de minha ausência. Aos meus irmãos queridos: Cleiton, Cleia, Clayton, meu amor mais sincero. Meus sobrinhos e sobrinhas: Bruna, Israel Neto, Gabriel, Gustavo Daniel e Camila Giovana, a distância não diminui o amor que sinto por vocês. A minha querida irmã Jasmine, por quem nutro muito carinho, amor e admiração e umas das minhas fontes de inspiração, obrigada pelo incentivo.

Não poderia deixar de mencionar, a minha turma de graduação da UFPI: Raízes e asas, meus amigos “teimosos”, pessoas com quem passei os melhores anos de minha vida na universidade. Em especial: Ana Araújo, Peterson, Maria das Graças, Cláudia, nossa amizade é para sempre. Aos docentes da UFPI/CCE (minha segunda casa, por 4 anos), cito aqui: Prof Ph.D Francis Boakari e prof.^a Dr.^a Socorro Paixão, vocês foram muito importantes no meu processo de formação, sem vocês não seria a profissional que hoje sou. Meu agradecimento aos docentes da UNESP/FCLAr da pós-graduação em Educação Escolar, em especial: prof. Dr. Newton Duarte, prof.^a Dr.^a Maria Teresa Kerbauy, prof.^a Dr.^a Maria José Fernandes, prof.^a Dr.^a Rosangela Sanches, prof. Dr. Vitor Machado, prof.^a Dr.^a Claudete de Sousa e prof. Dr. Sebastião Lemes (Kuka), aprendi muito com cada um de vocês.

Quero deixar minha imensa gratidão à prof.^a Dr.^a Eva Silva, minha orientadora, excelente professora, nossos caminhos se cruzaram e, mesmo sem conhecer minha trajetória, acreditou no meu projeto e graças a ela ingressei no programa. Gratidão Eva, sem você eu não teria conseguido!

Aos amigos que fiz na pós-graduação: Celso e Lenilma, mesmo distantes, vocês também fizeram parte dessa história, obrigada pela amizade de vocês.

Agradeço imensamente às professoras presentes na banca de qualificação e defesa: prof.^a Dr.^a Tatiane Cosentino Rodrigues, prof.^a Dr.^a Claudete de Sousa e prof.^a Dr.^a Tatiane Pereira de Souza, pelas valiosas contribuições.

Gratidão a Deus, pelo dom da vida, à saúde concedida a mim e a meu filho e por não me deixar perder a fé e desistir, quando achei que não conseguiria.

Obrigada de todo o meu coração, a todos e todas que torceram e torcem pelo meu sucesso!

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.

(Paulo Freire, 1996, p.17).

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de conhecer como a diversidade étnico-racial é tratada a partir do currículo escolar e das práticas pedagógicas de professoras de uma escola de educação básica, da rede estadual da cidade de Araras, São Paulo. Para tal, a investigação aconteceu nos anos iniciais do ensino fundamental I (1º ao 5º ano), nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, História, Geografia e Educação Artística. Faz-se necessário esclarecer que a diversidade étnico-racial aqui citada, e no decorrer de todo o trabalho, refere-se à história e cultura da África e afro-brasileira. A pesquisa que integra este trabalho é de natureza qualitativa, utilizando-se da história oral, a partir da coleta dos relatos, via entrevistas, de professoras e coordenadoras dos anos iniciais (1º ao 5º ano) de ensino fundamental da escola selecionada, bem como da aplicação de um questionário para traçar o perfil desses sujeitos. As entrevistas foram realizadas em encontros presenciais da pesquisadora com as entrevistadas no campo de investigação – a escola. Foram realizados, ainda, levantamento e leitura bibliográfica, e pesquisa documental, com a análise de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Paulista, incluindo também o Projeto Político Pedagógica da escola investigada. Portanto, com a aplicação do questionário e a realização das entrevistas com os sujeitos desta pesquisa, foi possível compreender como acontece o trabalho com a diversidade étnico-racial nas práticas pedagógicas das professoras, nos componentes curriculares pesquisados; quais dificuldades são encontradas neste trabalho; de que forma a BNCC e o Currículo Paulista tratam a diversidade étnico-racial; quais as possibilidades do trabalho com a diversidade étnico-racial durante todo o ano; qual a importância do tema no Projeto Político Pedagógica da escola; qual o apoio dado pela gestão escolar no trabalho com o tema em questão; dentre outros aspectos.

Palavras-chave: Diversidade étnico-racial; Currículo; Prática pedagógica; Anos iniciais; Ensino fundamental.

ABSTRACT

This work aims to know how ethnic-racial diversity is dealt with as from scholar curriculum and the pedagogical practices of female teachers from a state basic education school of the city of Araras, São Paulo. To do so, the investigation took place in the early years of Elementary School I (1st to 5th grade), in the curricular components of Portuguese Language, History, Geography and Artistic Education. It is necessary to clarify that ethnic-racial diversity as mentioned here, and throughout this whole work, refers to both African and Afro-Brazilian history and culture. The research that integrates this work is of a qualitative nature, using oral history, from the collection of reports, via interviews, of female teachers and coordinators of the initial years (1st to 5th grade) of elementary education at the school selected, as well as the application of a questionnaire to outline the profile of these subjects. The interviews were carried out in face-to-face meetings between the researcher and the interlocutors in the research field – the school. Bibliographical survey and reading were also carried out, as well as documental research, with the analysis of official documents, such as the National Common Curricular Base (BNCC) and the Paulista Curriculum, also including the Pedagogical Political Project of the investigated school. Therefore, by applying the questionnaire and carrying out interviews with the subjects of this research, it was possible to understand how the work with ethnic-racial diversity happens in the teachers' pedagogical practices, in the curricular components researched; what difficulties are encountered in this work; how the BNCC and the Paulista Curriculum deal with ethnic-racial diversity; what are the possibilities of working with ethnic-racial diversity throughout the year; what is the importance of the theme in school's Pedagogical Political Project; what is the support given by the school management in the working with the theme in question; among other aspects.

Keywords: Ethnic-cultural diversity; Curriculum; Pedagogical practice; Initial years; Elementary school.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Diversidade étnico-racial: habilidades da BNCC no ensino fundamental, anos iniciais do componente curricular Arte.....	67
QUADRO 2	Diversidade étnico-racial: habilidades do Currículo Paulista no ensino fundamental, anos iniciais do componente curricular Arte.....	68
QUADRO 3	Diversidade étnico-racial: habilidades da BNCC no ensino fundamental, anos iniciais do componente curricular Geografia.....	71
QUADRO 4	Diversidade étnico-racial: habilidades do Currículo Paulista no ensino fundamental, anos iniciais do componente curricular Geografia.....	73
QUADRO 5	Diversidade étnico-racial: habilidades da BNCC no ensino fundamental, anos iniciais do componente curricular História.....	77
QUADRO 6	Diversidade étnico-racial: habilidades do Currículo Paulista no ensino fundamental, anos iniciais do componente curricular História.....	78
QUADRO 7	Perfil das professoras e coordenadora da Escola Estadual Dandara....	89
QUADRO 8	Categorias e subcategorias para o trabalho com a diversidade étnico-racial.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABHO	Associação Brasileira de História Oral
ATPC	Aula de trabalho pedagógico coletivo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPP	Biblioteca Pública Pelotense
CMSP	Centro de Mídias de São Paulo
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CONVIVA	Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar
CPDOC/FGV/RJ	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea/ Fundação Getúlio Vargas/ Rio de Janeiro
DCNERER	Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações étnico- raciais
EF	Ensino fundamental
EFAPE	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EJA	Educação de jovens e adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
MMR	Método de Melhoria de Resultados
MNU	Movimento Negro Unificado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TCLE	Termo de consentimento livre esclarecido
TEN	Teatro Experimental do Negro
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	13
1	INTRODUÇÃO.....	15
2	PROPOSTA DA PESQUISA.....	19
3	MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	30
3.1	Movimentos Sociais Negros: percurso histórico e a estreita relação com a educação para as relações étnico-raciais.....	30
3.2	Ensino fundamental anos iniciais e a educação para as relações étnico- raciais.....	44
4	DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E NOS CURRÍCULOS OFICIAIS: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E CURRÍCULO PAULISTA.....	57
4.1	Currículo e práticas pedagógicas: algumas noções.....	57
4.2	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Currículo Paulista: relações com a diversidade étnico-racial.....	62
4.2.1	Língua Portuguesa.....	65
4.2.2	Arte.....	66
4.2.3	Geografia.....	70
4.2.4	História.....	75
5	CONHECENDO O LOCAL DA PESQUISA, AS ENTREVISTADAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	81
5.1	Caracterização da escola.....	81
5.2	Perfil das professoras e da coordenadora de gestão pedagógica: quem são as entrevistadas?.....	88
5.3	Trabalho com a diversidade étnico-racial a partir das práticas pedagógicas.....	90
5.3.1	Trabalho com a diversidade étnico-racial a partir das práticas pedagógicas.....	91
5.3.2	Currículo e diversidade étnico-racial.....	96
5.3.3	Continuidade do trabalho com a diversidade étnico-racial.....	98
5.3.4	Espaço no PPP para a diversidade étnico-racial.....	100

5.3.5	Apoio da gestão no desenvolvimento das práticas pedagógicas para a diversidade étnico-racial.....	102
5.3.6	Aspectos recorrentes da prática pedagógica com a diversidade étnico-racial.....	103
6	CONCLUSÃO	111
	REFERÊNCIAS	114
	APÊNDICES	123
	APÊNDICE A	124
	APÊNDICE B	125

APRESENTAÇÃO

A razão pela qual desenvolvi a pesquisa com esse tema, está relacionada com minha formação acadêmica, iniciada na Universidade Federal do Piauí – UFPI, campus Ministro Petrônio Portela em Teresina (PI). Ingressei no ano de 2013 na UFPI, no curso de Licenciatura em Pedagogia, já no primeiro semestre tive o prazer de conhecer um grande professor e ativista dos estudos para as relações étnico-raciais: prof. Ph.D Francis Musa Boakari.

Nossa turma de Pedagogia foi agraciada por suas aulas de Antropologia da Educação e lá fomos apresentados ao rico e importante tema da diversidade étnico-racial. Nessas aulas, conhecemos também as Leis nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08 e a importância de ambas para a educação brasileira. Graças ao trabalho de nosso professor na UFPI, em especial no Centro de Ciências da Educação, contávamos com um grupo de estudo voltado para a temática da diversidade étnico-racial e temas correlatos, chamado Roda Griô e que existe até hoje.

Particpei de alguns encontros, pois, naquele momento, tive grande desejo de participar de algum grupo de estudo, mas, devido ao meu emprego na época, não pude participar ativamente como eu desejava. No mesmo ano em 2013, foi realizado o I Congresso de Gênero Educação e Afrodescendência (CONGEAFRO): conquistas, experiências e desafios, nos dias 6 a 8 de novembro na própria UFPI. Nessa primeira edição, trabalhei na comissão de inscrição e também como monitora do evento, o que para mim foi um presente e grande experiência cheia de aprendizagem. Depois dessa experiência, das amizades formadas durante a graduação e do grande incentivo por parte de nossos professores e professoras em produzir artigos acadêmicos, em 2015, eu e um querido colega de classe, publicamos um artigo sobre diversidade cultural no II CONGEAFRO, produzido a partir de uma pesquisa de campo, realizada por nós durante a disciplina: Currículo e sociedade, ainda na graduação.

Durante a graduação, meu interesse em cursar o mestrado sempre foi muito presente. Na UFPI, sempre fomos incentivados a iniciar na pesquisa e a realizar bons trabalhos para futuramente transformarmos em possíveis projetos de pesquisa, já que a UFPI dispõe de programa de Pós-graduação em Educação (PPGED). Próximo ao fim do curso, na iminência de escrita do TCC, duas disciplinas também foram muito importantes para minha formação: pesquisa em Educação I e II, nelas éramos desafiados a produzir um projeto de pesquisa para o TCC e assim foi feito, graças a esse desafio e com os conhecimentos adquiridos na disciplina, e em virtude do trabalho de uma excelente professora, consegui produzir um projeto de pesquisa, que futuramente foi submetido a seleção de mestrado no PPGED/UFPI sobre o tema

diversidade cultural. Infelizmente, não logrei êxito, fui desclassificada na análise do projeto, mas o processo serviu de experiência para tentativas futuras.

Em 2019, trabalhava como professora de educação básica no município de Demerval Lobão (PI), mas, por questões familiares, mudei-me para o interior de São Paulo, mais exatamente para cidade de Leme/SP. No mesmo ano, fui aprovada no concurso municipal de Araras/SP para o cargo de professora de educação básica I. Devido à pandemia de Covid-19, em 2020, fomos compelidos a ficar em casa, contudo, não deixei de trabalhar. Mesmo de forma remota, cumpri uma série de obrigações relacionadas ao meu trabalho de professora. Nos meses finais do mesmo ano, decidi retornar aos meus estudos, com objetivo de cursar o mestrado. Dessa forma, desenvolvi dois projetos de pesquisa: o primeiro, com o tema diversidade cultural e, o segundo, com o tema diversidade étnico-racial. Durante as leituras para a escrita do projeto sobre diversidade étnico-racial, observei muitos trabalhos desenvolvidos nos anos finais do ensino fundamental e em número menor nos anos iniciais. Dessa forma, procurei inovar, haja vista a importância do tema para as crianças que hoje frequentam os anos iniciais, incluindo também o fato de ser meu campo de trabalho, como professora.

Os dois projetos foram submetidos em dois programas de pós-graduação da UNESP, o primeiro projeto foi submetido ao Instituto de Biociências em Rio Claro/SP e o segundo à Faculdade de Ciências e Letras em Araraquara/SP. Obtive êxito sendo aprovada nos dois programas, e escolhi o Programa de Pós-graduação em Educação Escolar de Araraquara/SP.

Atualmente, trabalhando como professora de educação básica na cidade de Araras, sinto uma lacuna quanto a abordagem dessa temática aqui em debate, especialmente na creche e no ensino infantil, percebo que a diversidade étnico-racial é discutida apenas no mês de novembro e o município, como forma de implementar a Lei nº 10.639/03, não vem oferecendo formação continuada para que os professores tenham condições de ampliar e aprofundar esta abordagem. Atualmente leciono em uma creche de tempo integral e o trabalho a ser desenvolvido com as crianças vêm previamente definido pela Secretaria Municipal de Educação, sendo destinado ao tema da diversidade étnico-racial apenas o mês de novembro, por conta do dia 20 de novembro – Dia da Consciência Negra.

Meu intuito com as discussões presentes neste trabalho são fomentar mais pesquisas na área e levantar debates importantes, a exemplo de refletir sobre a importância do tema e debatê-lo nas primeiras etapas com as crianças. Essas atitudes alicerçadas em formação inicial e/ou continuada dos docentes possibilitariam à construção de uma sociedade mais humana, justa e livre de preconceitos e discriminação racial.

1 INTRODUÇÃO

O período escravocrata brasileiro foi permeado de injustiças, uma delas diz respeito à ausência do direito à educação, em especial para os escravizados. No século XIX, a presença de escravizados era proibida nas escolas da rede pública (Brasil, 2004). Casos de escolarização dos escravizados existiram, mas ficaram a cargo dos jesuítas, contudo com objetivos de manter o controle sobre essa parcela da população. Com a reforma do ensino primário e secundário no Brasil, em 1879, houve relatos da presença de escravizados nas escolas noturnas em algumas províncias da época, contudo, o caráter excludente nessas escolas permaneceu, haja vista o contexto escravocrata, ainda vigente (Gonçalves; Silva, 2000).

Com o fim da escravidão em 1888, sendo relevante mencionar que o Brasil foi o último país cristão e ocidental a libertar os cativos, nada lhes foi concedido, como escolas, empregos e terras. Dessa forma, a consequência para os ex-escravizados foi o completo abandono e a marginalização (Carvalho, 2002). Tal marginalização perdurou com a chegada do século XX, acarretando o aparecimento de grupos de protestos da população negra em diversas regiões do país, objetivando aprimorar sua capacidade de atuação contra a discriminação racial na sociedade e estabelecer mecanismos que valorizem a raça negra, incluindo o direito à educação (Gonçalves; Silva, 2000). Esses grupos de protestos transformaram-se, posteriormente, em movimentos negros. Para Gomes (2017), um movimento negro pode ser um grupo político, acadêmico, cultural, religioso e artístico, sendo algumas de suas pautas principais a luta pela superação do racismo e o direito à educação.

No decorrer do século XX, os movimentos negros ganharam mais força, entre eles a Imprensa Negra e a Frente Negra Brasileira no estado de São Paulo. No estado do Rio de Janeiro, no fim da década de 40 e início da década de 50, tivemos outros movimentos negros importantes, entre eles o Teatro Experimental do Negro (TEN). No período ditatorial brasileiro, surge, na década de 70, o Movimento Negro Unificado, que manteve as mesmas pautas dos movimentos negros anteriores, contudo, com traços mais políticos, ressaltando a luta contra o racismo.

Com o fim da repressão militar e com a nova Constituição Federal de 1988, a educação passa a ser direito de todos e dever do Estado (Brasil, 1988). Na década de 90, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, no art. 26, parágrafo 4º, temos que: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.” (Brasil, 1996). Em 1997, O Ministério da Educação (MEC), em 1997, com os Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN), inclui a pluralidade cultural como tema transversal. Temas antes não discutidos passam a ser tratados como de maior relevância em documentos oficiais.

A partir desse contexto, observa-se que a educação possui importante papel, funcionando como promotora de mudança, sendo a escola, de forma democrática, a responsável por promover a geração de valores, de hábitos e de comportamentos de respeito às diferenças (Brasil, 2004). Somados esforços aos dispositivos legais anteriores, há exatos 20 anos, era sancionada a Lei nº 10.639/03, que define a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na rede de ensino oficial e privada da educação básica do país (Brasil, 2003). Não deixando de apontar que as demandas e propostas dos movimentos negros, juntamente com os aliados da luta antirracista foram decisivas para a implantação dessa legislação tão importante para a educação brasileira (Gomes; Jesus, 2013).

Podemos inferir que as reivindicações dos movimentos negros, ao longo do tempo (fim do século XIX e início do século XX), culminaram com mudanças na legislação educacional, em especial na educação básica. A Lei nº 10.639/03, advinda de reivindicação do Movimento Negro, representa uma grande conquista para a luta antirracista, considerando também a grande representatividade da população negra em nosso país (Gomes, 2012), levando a crer que tal mudança deve envolver todos os atores da educação: sistemas de ensino, docentes, gestores, estudantes, promovendo uma educação mais inclusiva, a fim de superar práticas racistas e discriminatórias.

Desse modo, esta dissertação busca responder a seguinte questão: de que forma a diversidade étnico-racial é trabalhada a partir das práticas pedagógicas no ensino fundamental, anos iniciais, em uma escola de educação básica?

Por consequência, o objetivo geral deste estudo é verificar como a diversidade étnico-racial é trabalhada a partir das práticas pedagógicas nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, História, Geografia e Arte, nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), em uma escola estadual da cidade de Araras, São Paulo.

Os objetivos específicos são: descrever como a diversidade étnico-racial é tratada no âmbito do currículo (Currículo Paulista e Base Nacional Comum Curricular); verificar se o trabalho com a diversidade étnico-racial é realizado o ano todo ou apenas no Dia da Consciência Negra; investigar possíveis dificuldades no trabalho em sala de aula com o tema da diversidade étnico-racial; analisar se a temática racial se constitui como eixo orientador do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; investigar se há o apoio da gestão da escola no desenvolvimento de tais práticas. Para atingir os objetivos nos pautamos nos seguintes autores: Cavalleiro (2005; 2021), Gomes (2012; 2013; 2017), Munanga (2013), Silva e Gonçalves (2000), dentre outros,

além de documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004) e a própria lei nº 10.639/03.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, utilizando-se da história oral, a partir da coleta dos relatos, via entrevistas, de professoras e coordenadora dos anos iniciais (1º ao 5º ano) de ensino fundamental da escola selecionada, bem como da aplicação de um questionário para traçar o perfil destes sujeitos. As entrevistas foram realizadas em encontros presenciais da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa no campo de investigação – a escola. Foram realizados, ainda, levantamento e leitura bibliográfica, além de pesquisa documental, com análise de documentos oficiais, como Base Nacional Comum Curricular e Currículo Paulista, incluindo também o Projeto Político Pedagógico da escola investigada. Portanto, com a aplicação de questionário e a realização das entrevistas com os sujeitos desta pesquisa, foi possível compreender como acontece o trabalho com a diversidade étnico-racial nas práticas pedagógicas das professoras, nos componentes curriculares pesquisados.

A presente pesquisa está organizada em quatro capítulos. No capítulo 1, “Proposta de pesquisa”, discorreremos sobre a metodologia escolhida, objetivando responder o problema de pesquisa que nos move. São apresentados neste capítulo o método escolhido, a história oral, incluindo também os procedimentos: pesquisa de campo, com aplicação de questionário e realização de entrevistas, são também discutidos o levantamento bibliográfico e a pesquisa documental, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Paulista.

No capítulo 2, “Movimentos Sociais Negros e a educação para as relações étnico-raciais”, abordamos a íntima relação entre os movimentos sociais negros e a educação para as relações étnico-raciais. As reivindicações dos movimentos sociais negros se baseavam na luta pelo fim do racismo, direito ao direito à educação e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira. As lutas engendradas pelos movimentos sociais negros culminaram, entre outros avanços, na implantação da Lei nº 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, significando uma importante contribuição no que tange à educação para as relações étnico-raciais na educação básica. Neste capítulo, tratamos ainda da organização, duração, faixa etária que compreende o ensino fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano), e destacamos também a importância do trabalho realizado sobre a educação das relações étnico-raciais nessa etapa do ensino.

No capítulo 3, “Diversidade étnico-racial nas práticas pedagógicas e nos currículos oficiais: BNCC e Currículo Paulista”, analisamos o currículo e as práticas pedagógicas, bem como conexões importantes entre a diversidade étnico-racial estabelecida na BNCC e no

Currículo Paulista nos primeiros anos do ensino fundamental. Defendemos um currículo diverso, que atenda a estudantes em sua diversidade. Apresentamos, por sua vez, as características presentes nas práticas pedagógicas e, por fim, realizamos um paralelo entre BNCC e Currículo Paulista quanto ao trabalho com a diversidade étnico-racial.

No capítulo 4, “Conhecendo o local da pesquisa, os sujeitos da pesquisa e suas práticas pedagógicas”, discorreremos sobre o local de pesquisa, suas especificidades, a estrutura física e os projetos existentes na unidade. Neste capítulo, os sujeitos da pesquisa também são apresentados: todas mulheres, são elas as professoras e a coordenadora de gestão pedagógica do local de pesquisa selecionado, todas identificadas por meio de pseudônimos. Por fim, realizamos a análise dos aspectos recorrentes das práticas pedagógicas da coordenadora de gestão pedagógica e das professoras entrevistadas.

E finalmente, são apresentados ao leitor as considerações finais, os referenciais teóricos empregados nesta dissertação, tal como os apêndices elaborados para esta pesquisa.

2 PROPOSTA DE PESQUISA

A palavra pesquisa, de forma genérica, remete à busca, seja ela por meio de livros, revistas, lugares, sites ou outros meios de consulta, mas quando nos referimos à pesquisa científica, devemos lembrar que esta exige um rigor metodológico. Nesse sentido, é preciso olhar a palavra pesquisa em um sentido mais acadêmico, ou seja, utilizar um determinado método, focando na validade, no rigor ou na consistência metodológica, mirando na extensão ou na construção de novos conhecimentos sobre um determinado problema – que pode ser um problema de uma área deliberada de pesquisa ou um problema relacionado ao próprio comportamento educacional docente (Gatti, 2006).

Neste capítulo, tratamos do caminho metodológico escolhido, com o intuito de responder ao problema de pesquisa que nos move. Portanto, iniciamos apresentando, de forma trivial, o método e os procedimentos.

Esta pesquisa possui caráter qualitativo e tem como principal método a história oral. Foram realizadas entrevistas e a aplicação de um questionário, à luz da história oral, junto as professoras de ensino fundamental dos anos iniciais e a coordenadora de gestão pedagógica, envolvendo também levantamento bibliográfico e pesquisa documental.

Conforme já mencionado, para este estudo o método escolhido foi a história oral, pois foi o que melhor se ajustou à nossa proposta de pesquisa. Ao partir dos depoimentos e experiências das professoras, objetivamos que elas relatassem de que forma trabalham a diversidade étnico-racial durante as aulas dos anos iniciais do ensino fundamental da escola investigada. O universo da pesquisa foi uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Araras, SP, que atende os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) da educação básica. As entrevistadas foram: professoras e coordenadoras dos anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental da escola selecionada. Elas foram identificadas por meio de pseudônimos, a fim de preservar o anonimato das participantes, conforme postulado pelos princípios que regem a ética em pesquisa. A escola também foi identificada por nome fictício. As informações necessárias para a produção dos dados foram reunidas a partir de encontros presenciais da pesquisadora com as entrevistadas no campo de investigação – a escola.

Para compreensão do método escolhido para esta pesquisa – a história oral, apresentamos uma breve contextualização de sua história e alguns conceitos relevantes para seu maior domínio.

Sua origem histórica remete à antiguidade. Desde os primórdios da humanidade, os relatos, via oralidade, simbolizam um recurso inestimável para transmitir informações sobre a

experiência social e, até mesmo, para divulgar o conhecimento adquirido. No período clássico, as reconstruções do passado dificilmente teriam alcançado o nível adquirido sem a informação oral como fonte fundamental da compreensão histórica (JUCÁ, 2001). A partir do século XIX, porém, com a prevalência da história “positivista” e dos documentos escritos, quase santificados, a prática do testemunho foi relegada a segundo plano. Somente na segunda metade do século XX, a história oral manifestou-se capaz de estudar os fatos e acontecimentos sociais. Isso aconteceu devido a uma decepção dos pesquisadores com os métodos de pesquisa quantitativa, que começaram a dar lugar aos métodos de pesquisa qualitativa, no pós-guerra (Alberti, 2013).

No que diz respeito ao início da história oral no Brasil, Ferreira (1998, p. 19) informa que:

As primeiras experiências sistemáticas no campo da história oral no Brasil datam de 1975, a partir de cursos fornecidos por especialistas norte-americanos e mexicanos patrocinados pela Fundação Ford. Esses cursos foram ministrados na Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, e voltavam-se para um público de professores e pesquisadores de história e ciências sociais oriundos de diferentes instituições.

Portanto, as primeiras atividades de uso da história oral datam da década de 70, por meio dos trabalhos do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas no Rio de Janeiro, direcionados às atividades de pesquisa na área de Pesquisa Política Contemporânea, objetivando acrescentar material aos estudos inerentes ao período Vargas (Jucá, 2001).

A informação acima é corroborada a partir de entrevista concedida por Aspásia Camargo, uma das fundadoras do CPDOC, no ano de 1998, à Maria Celina D’Araújo. Na ocasião, a entrevistada diz que: “O caminho da História Oral surgiu antes mesmo de a pesquisa se estruturar de uma maneira mais sólida dentro do CPDOC, e se viabilizou porque a Fundação Ford manifestou interesse e dispôs-se a dar uma ajuda para a gente montar um programa de entrevistas.” (Camargo, 1999, p. 169). Ou seja, com os arquivos existentes, as entrevistas viriam como forma de complementar o que já existia (Camargo, 1999).

Ao longo de sua trajetória, mais especificamente no início dos anos 60, a história oral também passou por críticas, devido à crença de que a memória é alterada pela degeneração física, na velhice, pela melancolia, pelos pré-julgamentos pessoais, tanto por parte do entrevistador quanto do entrevistado, e pela interferência de pontos de vistas retrospectivos e comunitários do passado. Ou ainda, a entrevista não teria valor de comprovação, pois seria

carregada de parcialidade, de olhar inacabado do passado, estando vulnerável às imprecisões de tempos longínquos (Thomson, 2000; Alberti, 2013).

Entretanto, tal ideia não se sustentou, pois “[...] durante os anos 70, historiadores orais em distintas partes do mundo começaram a questionar a ênfase nas ‘distorções’ da memória, e a encarar ‘as peculiaridades da história oral’ como um ponto forte, em vez de fraqueza.” (Thomson, 2000, p. 52).

De forma semelhante nos traz Portelli (2016, p. 18) que: “A história oral, então, é história dos eventos, história da memória e história da interpretação dos eventos através da memória. A memória, na verdade, não é um mero depósito de informações, mas um processo contínuo de elaboração e reconstrução de significado”

Para Michel Pollack (1948-1992), que trabalhou como pesquisador do *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS)¹, em conferência proferida no CPDOC, no Brasil, em 1987:

A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes. (Pollack, 1992, p. 2).

Sendo assim, concluímos que a memória é construída coletivamente, mas sem deixar de ser um “trabalho” do indivíduo (Schmidt; Mahfoud, 1993), uma vez que existem elementos constitutivos da memória individual e coletiva, são eles: “[...] acontecimentos vividos pessoalmente e os acontecimentos que eu chamaria de ‘vividos por tabela’, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer.” (Pollack, 1992, p. 201).

A coletividade aqui citada por Pollack nos remete ao chamado grupo de referência, pesquisado por Maurice Halbwachs.² “O grupo de referência é um grupo do qual o indivíduo já fez parte e com o qual estabeleceu uma comunidade de pensamentos, identificou-se e confundiu seu passado” (Schmidt; Mahfoud, 1993, p. 288). As estreitas relações e identificação vividas com a coletividade ou grupo de referência levam a crer que em determinados eventos

¹ Centro nacional de pesquisa científica (CNRS). É o maior órgão público de pesquisa científica da França e uma das mais importantes instituições de pesquisa do mundo.

² Foi um sociólogo francês da escola durkheimiana. Escreveu uma tese sobre o nível de vida dos operários, e sua obra mais célebre é o estudo do conceito de memória coletiva, criado por ele. Nasceu em 1877 na França e faleceu em 1945 na Alemanha.

nem sempre o indivíduo estava envolvido, mas, na imaginação, esses eventos são tão significativos que é quase impossível para ele saber se estava ou não (Pollack, 1992). Ou seja: “[...] podem existir acontecimentos regionais que traumatizaram tanto, marcaram tanto uma região ou um grupo, que sua memória pode ser transmitida ao longo dos séculos com altíssimo grau de identificação.” (Pollack, 1992, p. 201).

A história oral, além de se valer da memória, tem também como potencialidade a promoção da dialogicidade entre o sujeito pesquisado e o pesquisador (Gomes, 2014). É, portanto, um trabalho de dois autores: entrevistador e entrevistado, no qual há uma ação interativa de comunicação. De um lado, o entrevistador tenta encorajar o entrevistado a falar sobre suas experiências, de outro, o entrevistado procura fazer com que o entrevistador entenda o relato. Dessa forma, os narradores (entrevistados) desempenham uma tarefa toda vez que contam sua história. É necessário lembrar que, da mesma forma que o narrador possui a tarefa de contar, o historiador (entrevistador) tem o compromisso de criar um espaço narrativo, ouvindo energicamente o que o narrador tem a falar. Somando-se a isso, a história oral carrega uma ação específica, que é a de elucidar o passado (Alberti, 1996; Portelli, 2016).

As fontes que são produzidas a partir da história oral foram chamadas de “arquivos provocados”, assim nomeados por Jacques Ozouf³, conceito esse apresentado por Becker na coletânea “Usos e abusos da história oral”, elaborada por Amado e Ferreira (2006, p. 52), segundo o qual: “Aliás, podemos dizer que os arquivos provocados pertencem à mesma categoria das recordações ou memórias, ainda que estas possam ser autoprovocadas, considerando que alguns escreveram suas memórias sem que isso lhes fosse realmente pedido!”. Em vista disso, independente da forma do arquivo provocado, ele sempre é criado após o evento e, como tal, é responsável por tudo o que é dito e escrito após o fato ocorrido (Becker, 2006).

Sendo a principal ferramenta de coleta dos relatos na história oral, a entrevista torna-se procedimento crucial na pesquisa social. Para Aspásia Camargo (1999, p. 172), no campo específico da história oral, “A entrevista não, ela é inesgotável. Pode-se perguntar àquela pessoa tudo o que se quiser, e ela pode responder num sentido muito mais amplo do que uma pergunta localizada”. Mais aspectos importantes sobre a entrevista são revelados por Alberti (1996, p. 3), ao fazer a seguinte afirmação: “[...] podemos dizer que uma entrevista de história oral é, ao mesmo tempo, um relato de ações passadas e um resíduo de ações implicadas na própria entrevista”. Corroborando, temos também o que nos diz Portelli: “Dessa maneira, podemos

³ Historiador francês, especialista em história francesa dos séculos XIX e XX. Nasceu em setembro de 1928 e morreu em julho de 2006.

pensar nas fontes orais como algo que acontece no presente em vez de apenas como um testemunho do passado” (2016, p. 19).

No entanto, existem, ainda, alguns detalhes a serem considerados no que diz respeito às entrevistas, como aquele que considera que “[...] deve-se especificar, além das definições de espaço e tempo de duração, se elas terão ou não estímulos e se as narrativas decorrentes serão livres ou estruturadas. [...]” (Meihy; Holanda, 2020, p. 56), e que, para além de outros objetivos, as entrevistas devem aproximar o pesquisador do objeto de estudo (Alberti, 2013).

Mais uma característica que deve ser levada em conta nas entrevistas é a oralidade. A dialogicidade e as narrativas atingem a complexidade da linguagem, sendo que a tonalidade e as ênfases nas falas do discurso oral levam consigo a história e a identidade dos narradores e comunicam valores que vão além da intenção deliberada. (Portelli, 2016).

A preocupação com a escolha dos entrevistados não deve ser deixada de lado, assim como não deve se basear em parâmetros quantitativos. Dessa maneira, a princípio, os entrevistados podem ser convenientemente selecionados entre aqueles que participaram, viveram, testemunharam ou souberam do evento ou situação relevante para o assunto e que poderiam fornecer um testemunho importante (Alberti, 2013).

Existem ainda outros cuidados a serem tomados quando tratamos das entrevistas, ainda que genéricos, tanto na história oral quanto nos demais e variados métodos escolhidos, são eles: a escolha do tipo de entrevista (aberta, guiada, por pautas ou informal); a definição do número de entrevistas em quantidade satisfatória para a manifestação de todos os envolvidos na pesquisa. A escolha dos entrevistados diz respeito a pessoas que estejam envolvidas com o objeto de estudo; e, por último, a apresentação do tipo de contrato ou consentimento que estabelecerá os compromissos de ambas as partes na pesquisa (Gil, 2017).

Nota-se que a entrevista requer atenção por parte do entrevistador, pois não existe uma única maneira de entrevistar, mas uma diversidade, que varia de acordo com o entrevistado, assim nos diz Thomson (2000, p. 48).

Contudo, os historiadores orais vieram a perceber, nos últimos anos, o fato crucial - derivado, em parte, da antropologia e de estudos sobre as comunicações e promovido por pesquisadoras feministas - de que a entrevista é uma relação que se insere em práticas culturais particulares e que é informada por relações e sistemas de comunicação específicos. Em outras palavras, não existe uma única "maneira certa" de entrevistar, e a maneira que o "bom senso" indica como "certa" para entrevistas com membros da elite política branca do sexo masculino pode ser completamente inadequada e em outros contextos culturais.

Desse modo, existem tantos outros aspectos que necessitam de atenção por parte do entrevistador/historiador oral, ao realizar as entrevistas, tais como as variantes culturais, pois, mesmo dentro de sua sociedade, não são homogêneas. O entrevistador precisa ser sensível ao estilo de relacionamento e comunicação de ambas as partes, em relação a gênero, classe, raça e etnia, religião, orientação sexual, deficiência e idade. As entrevistas de história oral também propiciam investigar panoramas da experiência histórica que dificilmente são mencionados, como a natureza das relações pessoais, da vida familiar e das organizações clandestinas, possibilitando, igualmente, o ingresso em experiências não documentadas, incluindo as histórias ocultas de grupos excluídos: trabalhadores, mulheres, negros, povos indígenas, e outras minorias, oprimidos ou esquecidos (Thomson, 2000). Em outros termos, ela nos permite “[...] ouvir a voz dos excluídos e dos esquecidos; trazer à luz as realidades ‘indescritíveis’, quer dizer, aquelas que a escrita não consegue transmitir; testemunhar as situações de extremo abandono.” (Joutard, 2000, p. 33).

A história oral, como a conhecemos hoje, nem sempre foi assim, ou seja, para chegar a forma atual passou por várias etapas. Desejava-se expandir a validade como metodologia, objetivando institucionalizar-se nas mais diversas universidades do país. Na década de 80, principalmente no período de abertura política (passados vinte anos do regime militar no Brasil, iniciado no ano de 1964, com abertura democrática em 1985), cada vez mais projetos foram criados em universidades ou instituições diversas com o objetivo de proteger a memória. Da mesma forma, tornou-se significativo o número de pesquisadores que utilizavam o método da história oral na elaboração de dissertações de mestrado e teses de doutorado. Nesse momento histórico, muitos cientistas sociais brasileiros procuravam diferentes maneiras de cuidar e de examinar seus objetos de análise para que se afastasse do estruturalismo, historicismo e de técnicas quantitativas (Ferreira, 1998; Montenegro *et al.*, 2007).

É possível afirmar que, no Brasil do século XXI, a história oral, como método de pesquisa, atingiu seu amadurecimento, e um dos meios imprescindíveis para essa conquista foi a criação, em 1994, da Associação Brasileira de História Oral (ABHO). A partir da movimentação e ordenação dos defensores da história oral por meio dessa associação, conseguiu-se fortalecer os argumentos em defesa de sua particularidade e valor, e, no mesmo movimento, moldou-se sua prática de pesquisa (Gomes, 2014).

Colaborando com as ideias acerca da relevância da Associação Brasileira de História Oral (ABHO), para a consolidação da história oral no Brasil, Ferreira (1998, p. 28-29) afirma que:

Ainda assim a vitalidade deste campo é inquestionável, assim como é inquestionável a importância da Associação Brasileira de História Oral, estimulando uma discussão interdisciplinar entre historiadores, antropólogos, sociólogos, líderes comunitários, educadores psicólogos, ora organizando seminários, ora promovendo cursos, preparando publicações, divulgando uma vasta bibliografia estrangeira e brasileira.

Percebe-se que a história oral passou por muitos desafios e mudanças, que foram necessários para seu reconhecimento como método de pesquisa atualmente. Assim, após todas as discussões necessárias para a compreensão da história oral, passamos a mais algumas características que devem ser apresentadas aqui, objetivando esclarecer ao leitor como chegamos às respostas do problema de pesquisa, a partir dos demais procedimentos científicos adotados.

A escolha do método da pergunta de pesquisa está principalmente relacionada aos objetivos que possui, à forma como a pergunta é formulada e à gama de resultados esperados (Gatti, 2006). Quanto à natureza dos dados, ela pode ser classificada em pesquisa quantitativa e qualitativa. Para Gil (2017, p. 69), “Nas pesquisas quantitativas, os resultados são apresentados em termos numéricos e, nas qualitativas, mediante descrições verbais”. Ou ainda, a pesquisa qualitativa é considerada importante para estudar o amplo e profundo processo da experiência vivida, da interação social (Gil, 2017).

Assim sendo, escolhemos a pesquisa qualitativa visto que, para Flick (2009, p. 25):

De modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção do conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. [...] As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto.

A subjetividade do pesquisador e do pesquisado passa a fazer parte do processo de pesquisa (Flick, 2009). A subjetividade aqui mencionada se fez presente a partir dos relatos, coletados em entrevistas, das professoras e da coordenadora de gestão pedagógica dos anos iniciais da escola pesquisada.

A escolha do campo de pesquisa, uma escola da rede estadual de São Paulo na cidade de Araras, deve-se à minha familiaridade com a região em que se localiza a escola, no caso zona leste de Araras/SP. Em outra oportunidade, eu, como professora da rede municipal, conheci a região, zona leste, pelo fato de ter lecionado em uma escola de ensino infantil próxima

ao campo de pesquisa. O que me deixou mais à vontade para escolher a referida unidade. A coleta de dados aconteceu a partir das entrevistas realizadas com as professoras do ensino fundamental anos iniciais do ensino fundamental e coordenadora de gestão pedagógica, por entendermos que esse seria o melhor instrumento que responderia ao problema de pesquisa.

No presente trabalho, a pesquisa de campo realizou-se com as visitas da pesquisadora à escola de educação básica pesquisada, da rede estadual de São Paulo. Os objetivos das visitas foram: realizar as entrevistas com um grupo composto por professoras e pela coordenadora de gestão pedagógica dos anos iniciais do ensino fundamental; obter dados acerca da instituição escolar, como informações sobre seus documentos; e observar a dinâmica da unidade. As visitas à escola ocorriam durante a semana (segunda-feira a sexta-feira), no turno da manhã. As entrevistas com o grupo foram realizadas, em sua maioria, no laboratório de informática, em poucas ocasiões foram realizadas em outros ambientes, como o refeitório, a parte externa da quadra poliesportiva da escola e a sala de aula. A entrevista com a coordenadora de gestão pedagógica aconteceu na sala reservada à coordenação da unidade.

Para a escolha do campo de pesquisa, foi necessário fazer um levantamento de quais escolas da rede estadual em Araras/SP atendiam os anos iniciais do ensino fundamental, etapa escolhida para esta pesquisa. Após esse levantamento, foi realizada uma visita à unidade escolar em outubro de 2021, em que foram apresentadas para a gestora da unidade a proposta de pesquisa, o tema, a metodologia da história oral, a partir de entrevistas com as professoras de 1º ao 5º anos dos anos iniciais, a análise do PPP da escola e a importância de realizá-la, como forma de compreender como é trabalhada a diversidade étnico-racial pertinente à abordagem da história e cultura da África e afro-brasileira, a partir das práticas pedagógicas. Ao fim da conversa com a gestora, que se mostrou interessada pela proposta de pesquisa, a escola foi selecionada.

Para que as entrevistas fossem realizadas, foram necessários dois roteiros de entrevistas: o primeiro deles com objetivo de conhecer o perfil das professoras e da coordenadora da unidade (Apêndice A). Como afirma Triviños (2009, p.137), “[...] às vezes, o pesquisador precisa caracterizar um grupo de acordo com seus traços gerais (atividades ocupacionais que exercem na comunidade, nível de escolaridade) [...]”. Logo, o questionário, aplicado à coordenadora e às professoras, abordou: formação inicial, formação continuada e trajetória profissional; o segundo (Apêndice B), chamado de roteiro de entrevista, buscou informações importantes para os objetivos da pesquisa, quais sejam: como acontece nas aulas de Língua Portuguesa, História, Geografia e Arte o trabalho com a diversidade étnico-racial; quais recursos são utilizados; se o trabalho com a diversidade étnico-racial é realizado o ano todo ou

apenas no dia da Consciência Negra; possíveis dificuldades no trabalho em sala de aula com o tema em questão; apoio da gestão para a realização deste trabalho. As questões do segundo roteiro de entrevista foram elaboradas previamente e serviram para obter as informações necessárias das entrevistadas acerca do objeto de estudo.

O projeto de pesquisa para esta dissertação foi cadastrado na Plataforma Brasil, posteriormente, foi submetido à análise e aprovação pelo Comitê de Ética da UNESP, no mês de março de 2022. Em seguida, o projeto foi entregue à Diretoria de Ensino da rede estadual de São Paulo para que fosse submetido a mais uma análise e posterior aprovação para o início da pesquisa na unidade. A aprovação cedida pelo supervisor de ensino aconteceu em abril de 2022.

Após a aprovação, retornei à escola, momento em que conversei mais uma vez com a diretora da unidade, em que foram discutidos alguns pontos, como o anonimato da unidade escolar e das professoras. A primeira visita realizada na escola, a fim de apresentar o projeto às professoras, aconteceu dia 20 de abril de 2022. Em posse dos termos de consentimento livre esclarecido, apresentei-me às professoras, explicando a pertinência do projeto e que necessitaria de voluntárias para a realização das entrevistas.

As visitas na unidade aconteciam no turno da manhã, de 7:30h às 10:30h. Eu permanecia na escola, em média, três horas por dia. As entrevistas aconteciam de acordo com a disponibilidade das professoras, ou seja, quando elas se encontravam em horário de ATPC (aula de trabalho pedagógico coletivo), com autorização prévia da gestora da unidade. As entrevistas aconteciam normalmente em alguns ambientes da escola, como o laboratório de informática, e em outros espaços da unidade, conforme já mencionado anteriormente. Iniciamos a entrevista com o respectivo roteiro para, em seguida, partirmos para o questionário. Durante as entrevistas, foi utilizado gravador de voz, visando captar com maior segurança as respostas das professoras e da coordenadora, cujas transcrições foram feitas imediatamente após sua realização.

Conforme Gil (2008), o entrevistador deve explicar o objetivo de sua visita e do estudo, o nome da entidade ou pessoa que o patrocina, a relevância da pesquisa para a comunidade ou grupo estudado e, principalmente, a importância da colaboração pessoal do entrevistado. Também é imprescindível deixar claro no primeiro contato que as entrevistas serão mantidas na confidencialidade e que as informações fornecidas permanecerão anônimas.

Outro procedimento importante, adotado para essa pesquisa, trata-se do levantamento bibliográfico. Para Gil (2017, p. 159), “[...] logo após a escolha do tema, o que se sugere é um levantamento bibliográfico preliminar que facilite a formulação do problema”. A partir do levantamento bibliográfico desenvolvido pela pesquisadora, foi possível elaborar o problema

de pesquisa, que busca compreender como a diversidade étnico-racial é trabalhada a partir das práticas pedagógicas no ensino fundamental, anos iniciais, em uma escola de educação básica.

A pesquisa documental também foi adotada como procedimento para esta pesquisa. Uma de suas definições nos diz que existem registros e documentos que, embora não tenham sido produzidos com a finalidade de pesquisa, podem ser utilizados para esse fim. A pesquisa documental guarda em si algumas vantagens, dentre elas o fato de ser utilizada tanto em pesquisas quantitativas como qualitativas. Tal como acontece em outros métodos de pesquisa qualitativa, a documentação e a análise documental podem ser usadas como critério adicional a outros métodos, como a etnografia, e instrumentos de coleta de dados, como a entrevista (Flick, 2009).

A análise documental acontece a partir do Projeto Político-Pedagógico da escola. A finalidade de conhecer este documento refere-se a: compreender as características da escola, a comunidade em que ela se insere e se o tema étnico-racial está nele proposto, a partir dos objetivos, diretrizes e ações do processo educativo da escola.

Para Gil (2017, p. 22), a utilização de documentos como dados tem como orientação o seguinte: “[...] recomenda-se que seja considerada fonte documental quando o material consultado é interno à organização [...]”. No caso da presente pesquisa, analisamos o projeto político pedagógico da unidade escolhida. Existe ainda uma importante relação da história oral com arquivos e variadas instituições de pesquisa e documentos, ela é, “[...] portanto, bidirecional: enquanto se obtém, das fontes já existentes, material para a pesquisa e a realização de entrevistas, estas últimas tornar-se-ão novos documentos, enriquecendo e, [...] explicando aqueles aos quais se recorreu [...].” (Alberti, 2013, p. 158).

A finalidade desse tipo de pesquisa reside, portanto, na condição de aprofundar a compreensão acerca do fenômeno estudado. Neste caso, a diversidade étnico-racial a ser desenvolvida por meio do currículo e das práticas pedagógicas. No entanto, materiais externos à instituição escolar também foram consultados e analisados, pois informam sobre as diretrizes nacionais para a educação brasileira, sendo eles, BNCC da educação infantil e ensino fundamental, anos iniciais, Currículo Paulista, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a própria LDB nº 9.394/1996.

Como escolher o objeto de pesquisa? Como responder ao problema de pesquisa? Como escolher os sujeitos da pesquisa? Como realizar uma entrevista? Como produzir uma pesquisa relevante e contribuir com o conhecimento científico? Essas são algumas perguntas que permeiam o âmago do pesquisador. A maioria das respostas para essas perguntas são

encontradas na metodologia, razão pela qual se constitui a importância deste capítulo, o qual reflete os caminhos metodológicos necessários a uma satisfatória coleta de dados. Logo, nosso intuito aqui foi discorrer sobre o método e procedimentos escolhidos, almejando apresentar ao leitor a importância de nossas escolhas, fundamentada em nosso problema de pesquisa.

3 MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Esta seção procura mostrar ao leitor a íntima relação entre os movimentos sociais negros e a educação para as relações étnico-raciais. Tal relação iniciou-se quando o Brasil, ainda império, mantinha a população negra escravizada, alijada do direito à educação. Essa negação desencadeou uma série de reivindicações, ocasionando o surgimento de organizações negras. Tais organizações se constituíram como associações formadas por cidadãos negros e negras, objetivando lutar pelo fim do racismo, direito à educação e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira. As lutas engendradas pelos movimentos sociais negros culminaram, entre outros avanços, com a implantação da Lei nº 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, significando uma importante contribuição no que tange à educação para as relações étnico-raciais na educação básica. Neste capítulo, também tratamos das especificidades do ensino fundamental, anos iniciais, a saber: organização, duração, faixa etária, haja vista a importância dessa etapa para esta pesquisa.

3.1 Movimentos sociais negros: percurso histórico e a estreita relação com a educação para as relações étnico-raciais

Há vários caminhos a percorrer para a compreensão da educação para as relações étnico-raciais, um deles diz respeito a um passado triste e discriminatório, em que o Brasil, enquanto colônia, império e mesmo república, foi leniente com a educação da população negra. Mediante decreto de fevereiro de 1854, foi definido que não se admitiria a presença dos escravizados nas escolas públicas brasileiras, e instruir adultos negros sujeitava-se à disposição dos homens livres que se dedicavam à docência. Mesmo com um novo decreto, de setembro de 1878, determinando que negros só poderiam frequentar a escola no período da noite, planos diversos foram articulados para que eles não a frequentassem (Brasil, 2004). Complementando tal fato, de acordo com Silva (2007, p. 495): “A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com o intuito de inculcar-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade”.

Sendo assim, as críticas sobre a situação educacional dos negros brasileiros foram formadas sobre dois alicerces: exclusão e abandono (Gonçalves; Silva, 2000). Pensando nisso, surgiram diversas reivindicações que se tornaram necessárias à população negra, dentre elas, o direito e o acesso à educação. Mesmo havendo alguns casos de escolarização destinados aos

escravizados, que ficavam a cargo de jesuítas, eles “[...] se devem muito mais à necessidade de submetê-los a um rígido controle de seus senhores missionários do que a um projeto com vistas a mudar o destino dos cativos.” (Gonçalves; Silva, 2000, p.135). Em outras palavras, o oposto de uma educação libertadora.

Interessante relembrar um fato ocorrido no ano de 1877, em Pelotas/RS, na Biblioteca Pública Pelotense (BPP), em que foram oferecidos cursos noturnos masculinos de instrução primária (Peres, 1997). Entretanto, o acesso a esse curso era vetado às mulheres e escravizados, e os negros eram autorizados a frequentar desde que fossem livres ou libertos. Contudo, a presença do negro nesse ambiente se constituía como um avanço, devido à rejeição e preconceito sofridos por esses indivíduos.

Para a elite fundadora e criadora da BPP, a presença de negros nos cursos noturnos se fazia necessária devido ao propósito dos cursos: manter a ordem, disciplinar, estimular lições de moralidade e civilidade, aspectos que, para a elite branca, faltavam para os negros (Peres, 1997). Mais uma vez, o escravizado é privado do acesso à educação e, quando destinado ao liberto, é para livrá-lo do aspecto negativo associado ao ser negro.

No ano seguinte, conforme Gonçalves e Silva (2000, p.136): “O Decreto de Leônicio de Carvalho, de 1878, cria os cursos noturnos para livres e libertos no município da Corte.” Quem seriam os professores? Segundo Ferreira (2015, p. 60): “De acordo com o decreto de setembro de 1878, os cursos noturnos seriam dados por professores catedráticos, escolhidos pelo inspetor Geral da Instrução do Município da Corte [...]”.

Um ano depois, em 1879, a proibição dos escravizados nos cursos noturnos foi retirada, após a criação do curso de jovens e adultos, graças à Reforma do Ensino Primário e Secundário pronunciada por Leônicio de Carvalho. A partir de alguns estudos, foi possível comprovar a frequência de escravizados nas escolas noturnas, em algumas províncias (Paiva, 1987 *apud* Gonçalves; Silva, 2000). A Reforma do Ensino Primário e Secundário veio por meio do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, em que se estabeleceu o ensino obrigatório em todos os locais do município da Corte (Ferreira, 2015).

Gonçalves e Silva (2000, p. 136) trazem um panorama do que foram as escolas noturnas e suas contradições, surgidas num contexto de escravidão, o que, por si só, já se revela excludente, sendo possível observar também que elas não foram capazes de cumprir seu papel.

Em suma, as escolas noturnas representaram, no período em questão, uma estratégia de desenvolvimento da instrução pública, tendo em seu bojo poderosos mecanismos de exclusão, baseados em critérios de classe (excluía-se abertamente os cativos) e de raça (excluía-se também os

negros em geral, mesmo que fossem livres e libertos). Ainda que amparadas por uma reforma de ensino, que lhes dava a possibilidade de oferecer instrução ao povo, essas escolas tinham de enfrentar o paradoxo de serem legalmente abertas a todos em um contexto escravocrata, por definição, excludente.

Entretanto, apesar das dificuldades sofridas pela população negra, no que diz respeito à falta de acesso à educação, esse era apenas um dos inúmeros problemas já existentes, considerando a permanência do sistema escravocrata no Brasil. A abolição da escravidão começou a ser discutida no Parlamento até 1884, momento em que surgiu um movimento popular de abolição. Porém, a abolição chegou apenas em 1888, sendo o Brasil o último país com herança cristã e ocidental a libertar os escravizados. A abolição da escravidão chegou quando o número de escravizados era insignificante: após a independência, eles representavam 30% da população. Eram 1,5 milhão de escravos em 1873, o que representou 15% dos brasileiros. Às vésperas da abolição, em 1887, os escravizados não eram mais de 723.000, representando apenas 5% da população do país (Carvalho, 2002). Engana-se quem acredita no fim da opressão à escravidão como um novo recomeço, de modo que o resultado para a população negra foi o desamparo e a exclusão. Como nos diz Carvalho: “No Brasil, aos libertos não foram dadas nem escolas, nem terras, nem empregos. Passada a euforia da libertação, muitos ex - escravos regressaram a suas fazendas, ou a fazendas vizinhas, para retomar o trabalho por baixo salário.” (Carvalho, 2002, p. 52).

Além desses acontecimentos, tivemos também a forte exclusão presente em cidades como Rio de Janeiro e São Paulo, para onde se dirigiram muitos ex - escravizados, lá eles somaram-se à maioria da população sem emprego fixo. Sendo que os impactos negativos para a população negra estão presentes até hoje, com baixa classificação em todos os indicadores de qualidade de vida, constituindo-se como parte da população com menores índices de escolarização, com empregos menos qualificados e com salários mais baixos (Carvalho, 2002).

No final do século XIX e início do século XX, deparamo-nos com a marginalização sofrida pela população negra. Tal situação ocasionou o surgimento de organizações de protestos dos negros em variadas regiões do país (Gonçalves; Silva, 2000). Ainda segundo os mesmos autores:

Já no início do século XX, o movimento criou suas próprias organizações, conhecidas como entidades ou sociedades negras, cujo objetivo era aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra. Dentre as bandeiras de luta, destaca-se o direito à educação [...]. (Gonçalves; Silva, 2000, p. 139).

Com isso, no decorrer da história, observamos que, sendo elas organizações, entidades, sociedades e/ou movimentos negros, todas protagonizaram uma série de reivindicações, sendo a principal delas o direito à educação. Diante da diversidade de organizações negras, das formas como os projetos de combate ao racismo têm sido desenvolvidos, propostos e implementados, ou das diferentes perspectivas que têm tomado na ação política contra o racismo, constata-se que o movimento social negro brasileiro é heterogêneo, mas seu objetivo é demonstrar que existe uma forma consensual de combate ou ferramenta contra o racismo nos movimentos sociais negros, a saber: lutar pela educação formal e reivindicar políticas educacionais não eurocêntricas (Santos, 2007). Para uma melhor compreensão, adotamos neste trabalho o conceito de Movimento Negro, tal como utilizado por Gomes (2017, p. 23-24), que diz:

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. [...] Portanto, não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como Movimento Negro. É preciso que nas ações desse coletivo se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo. Postura essa que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista.

Na definição da autora, a inclusão no Movimento Negro dos mais variados grupos, sejam eles políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos, é fator importante para a compreensão e atuação do movimento, ela enfatiza a luta contra o racismo, entretanto, existe outra pauta muito relevante, “[...] o Movimento Negro, por meio de suas principais lideranças e das ações dos seus militantes, elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo possível de intervenção e de emancipação social [...]” (Gomes, 2017, p. 25).

Tratamos, a partir de agora, dos principais Movimentos Negros que surgiram no início do século XX, ou seja, no pós-abolição, no estado de São Paulo, são eles: a Imprensa Negra e a Frente Negra Brasileira.

A imprensa negra paulista, com suas distintas concepções, pode ser considerada como formadora de conhecimentos emancipatórios sobre raça e modos de vida da população negra. A imprensa negra buscou desconstruir as imagens racistas do final do século XIX e início do

século XX, que eram baseadas em ideologias cientificamente racistas, que culpabilizavam a população negra por ocupar lugares de subalternidade, tanto sociais quanto intelectuais (Gomes, 2017).

Os jornais tinham uma função educativa, informando e politizando a população negra sobre seu próprio destino, com o objetivo de construir sua inserção na sociedade da época. Nos primeiros anos do século XX até metade da década de 60, alguns jornais que publicaram sobre a questão racial nessa época foram: O Xauter (1916), Getulino (1916-1923), O alfinete (1918-1921), O Kosmos (1924-1925), O Clarim d'Alvorada (1929-1940), A voz da Raça (1933-1937), Tribuna Negra (1935), O Novo Horizonte (1946-1954), Cruzada Cultural (1950-1966), entre outros (GOMES, 2017). Andrews (1998, p. 202) traz informações importantes quanto ao tempo de vida de alguns dos jornais da época:

Algumas dessas publicações foram efêmeras, lançando apenas alguns números. Outras circulam por um período de vários anos; o de vida mais longa, o Clarim da Alvorada, editado por José Correia Leite e Jayme de Aguiar, foi publicado regularmente de 1924 a 1932, e cada número tinha uma tiragem que variava entre mil e dois mil exemplares. [...].

Alguns dos objetivos dos jornais da imprensa negra eram: discutir as condições sociais da existência negra no período pós-abolição e questões relacionadas à discriminação racial contra os afro-brasileiros. Essa imprensa publicava, ainda, artigos sobre diversos temas, incluindo a necessidade de educação formal dos negros para superar as dificuldades que encontram ou, se preferir, a necessidade de avanço social, político e econômico das populações de descendência africana. Eram publicados, também, cartas e tópicos de leitores relacionados à questão racial (Santos, 2007).

O importante papel da educação para a imprensa negra era mencionado e lembrado constantemente, pois “[...] várias matérias vinculavam a ideia da ascensão social do negro via educação. Nesse sentido, é possível discutir o papel da imprensa negra enquanto instrumento de luta dos negros frente à sociedade estabelecida” (Gomes, 2017, p. 30). Essa informação também é corroborada por Gonçalves e Silva (2000, p. 140), pois, por meio da educação, seria possível superar as desigualdades enfrentadas pela população negra e lutar contra o racismo.

Encontram-se artigos que incentivam o estudo, salientam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgam escolas ligadas a entidades negras, dando-se destaque àquelas mantidas por professores negros. Encontram-se mensagens contendo exortações aos pais para que encaminhem seus filhos à escola e aos adultos para que completem ou iniciem cursos, sobretudo os de alfabetização. O saber ler e escrever é visto como condição para ascensão

social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos.

Os Movimentos Negros começaram a tomar para si a tarefa de educar crianças, jovens e adultos, devido aos poucos espaços de acesso à educação sob a responsabilidade do Estado e de direito das famílias. Havia informações significativas, por meio da imprensa negra, de que existiam escolas mantidas inteiramente por entidades negras, sem nenhum subsídio estatal. Na ausência de uma política educacional que efetivamente incluísse a todos, independentemente de raça, classe, etc., foram as entidades negras que passaram a viabilizar espaços (escolas) destinados a educar adultos e a possibilitar uma educação mais completa para as crianças negras (Gonçalves; Silva, 2000).

Um outro importante aspecto da educação dos negros era retratado pela imprensa negra: a relação entre educação e cultura, que eram abordadas com sentidos semelhantes nos artigos publicados pelos jornais ativistas da época. Essa imprensa divulgava cursos, além da agenda cultural dos movimentos, como: a biblioteca, conferências, apresentações de teatro, concertos musicais, dentre outros (Gonçalves; Silva, 2000).

Os jornais da Imprensa Negra foram, sem dúvida, veículos de informações importantes para a causa da população negra: a educação formal. Esta era necessária para superar a situação precária em que a imensa maioria da população negra foi colocada após a abolição. Sendo assim, enxergar a educação como um valor basilar não era surpresa nos vários exemplares dos jornais da Imprensa Negra, no início do século XX, ao defender e incentivar a necessidade de educação formal (Santos, 2007).

As reivindicações surgidas e divulgadas pela Imprensa Negra foram se tornando mais políticas, englobando, além do direito à educação formal, a luta contra o racismo. Mediante essas necessidades, surgiu a Frente Negra Brasileira. Assim nos mostra Gomes (2017, p. 30): “Essa associação de caráter político, informativo, recreativo e beneficente surgiu em São Paulo, 1931, com intenções de se tornar uma articulação nacional”.

A Frente Negra Brasileira surge num intenso período de transformações: o então presidente da época, Getúlio Vargas, em 1937, apoiado por seus conselheiros, tomou a decisão de encerrar o processo político, suspendendo os partidos políticos e ditando o Estado Novo; um novo Ministério do Trabalho foi criado e seus funcionários foram instruídos a iniciar um pacote de programas e reformas visando melhorar a situação dos trabalhadores brasileiros. Os afro-brasileiros chamavam Vargas de “o pai dos pobres” e se uniram em seu apoio, que durou até sua morte em 1954. Em todo esse contexto, um dos participantes mais destacados da vida cívica

negra paulistana dos anos 1920, e colaborador frequente da mídia negra, foi Arlindo Veiga dos Santos, imigrante baiano que trabalhou como secretário da Faculdade de Direito e repórter, atuando meio período. Dos Santos trabalhou com José Correia Leite e Jayme Aguiar na organização do Congresso da Juventude Negra e também foi presidente do Centro Cívico Palmares.

Em setembro e outubro de 1931, Santos realizou uma série de reuniões públicas para debater a criação de uma nova organização negra, declaradamente política, para acrescentar ao trabalho de Palmares. A frequência e o sentimento expressos nessas reuniões demonstraram claramente o forte apoio público ao movimento. No dia 12 de outubro, foi inaugurada oficialmente a Frente Negra no Brasil (Andrews, 1998). Assim, de acordo com Santos (2007, p. 75): “A partir de sua fundação, a Frente Negra Brasileira se transformou numa referência importante para os afro-brasileiros de quase todo o Brasil, tendo entre os seus fins a ressocialização dos negros brasileiros”.

Importante apresentar algumas características da Frente Negra no Brasil: era composta por vários departamentos que promoviam a educação e recreação de seus membros, além de criar escolas e programas de alfabetização para crianças, jovens e adultos. Intencionava também incluir os negros na vida social, política e cultural, condenando as formas de discriminação racial que existiam na sociedade brasileira da época (Gomes, 2017).

Além das características e pautas importantes advindas da Frente Negra já citadas, é significativo mencionar outros trabalhos de grande relevância da Frente: subsidiou cursos de alfabetização e escolas profissionalizantes para adultos, e criou uma escola primária. Uma clínica foi fundada para oferecer assistência médica e odontológica de baixo custo, e seu departamento jurídico atendeu os membros em disputas com os proprietários de terras ou com patrões. Também forneceu benefícios de ajuda mútua e estabeleceu uma cooperativa de crédito, como uma campanha “compre a sua casa” para ajudar os afro-brasileiros a fugir dos porões fétidos do centro da cidade, comprando terrenos e casas no então subúrbio do Jabaquara, Saúde e Casa Verde, em São Paulo (Andrews, 1998).

Como a maioria das grandes entidades negras brasileiras, a Frente Negra se atentou para a educação formal dos negros. Dessa forma, ela passou a ver a educação como um valor, ou, se preferir, uma necessidade para o avanço moral e material dos negros, que era uma de suas intenções. Considerando que a educação é essencial para o avanço social dos negros, levando em conta as frágeis condições de vida dos afro-brasileiros e a cooperação racial com o grupo racial ao qual pertencem, os integrantes/ativistas escolarizados da Frente Negra Brasileira ofereceram aulas gratuitas e voluntárias para negros analfabetos ou semialfabetizados. Mas não

se limitando a isso, pois existiram outros cursos preparatórios, incluindo inglês e outros níveis educacionais para admissão (Santos, 2007). Mesmo com um trabalho intenso quanto à socialização e educação da população negra, a Frente Negra abriu portas também na política, conforme mostra Andrews (1998, p. 230):

A suposição de que a política era exclusivamente uma atribuição da elite - e da qual o povo estava rigorosamente excluído - foi seriamente questionada durante as décadas de 1910 e 1920 e agora parecia ter sido derrubada pela Revolução de 1930. Juntamente com os trabalhadores brancos e com a classe média branca, os negros clamaram para ser incluídos na participação política mais ampla que aquela revolução parecia pressagiar. Uma reportagem de um dos principais jornais negros sobre os encontros de organização da Frente comentou sobre a atmosfera palpável de esperança e expectativa.

Em 1936, a Frente Negra Brasileira se lançou como partido político, teve como finalidade a ação independente e participação frequente dos negros e pardos na política brasileira, incluindo a alfabetização e educação dos negros, entretanto tais objetivos duraram pouco, pois, com a chegada do Estado Novo, o presidente Getúlio Vargas fechou todos os partidos políticos, incluindo o partido da Frente Negra Brasileira (Santos, 2007).

Continuando a descrição dos fatos e das ações importantes dos Movimentos Negros do início do século XX, entramos em outra etapa da luta pela educação do povo negro, lembrando que uma fase não é menos importante do que a outra, apenas alguns de seus fundamentos foram destacados ao longo do período estudado até aqui (Gonçalves; Silva, 2000). Acerca da valorização da educação pelos Movimentos Negros: “[...] não foi localizada, ou seja, não se limitou ao Estado de São Paulo. Ela se expandiu e foi incorporada pelos negros de outros estados da federação brasileira [...]” (Santos, 2007, p. 86). No fim dos anos 40 e início dos anos 50, a centralidade do Movimento Negro foi ainda mais evidente na cidade do Rio de Janeiro. Na Capital Federal, a Constituinte de 1946 mobilizou forças de diversas naturezas e ocorreu um grande movimento em prol da democratização do país. As políticas públicas existentes no país, sejam no campo do trabalho, previdenciário ou educacional, exigiram dos atores sociais uma compreensão da realidade brasileira como um todo (Gonçalves; Silva, 2000).

No ano de 1944, no contexto acima citado, nasceu, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro (TEN), que, de acordo com Nascimento (2004, p. 210):

[...] se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana européia, imbuída de conceitos pseudo-científicos sobre a

inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte.

Esta instituição foi uma das organizações negras, da chamada Segunda República (1945- 1964), fundada por Abdias do Nascimento. Foi uma das mais relevantes para a luta antirracismo, foi alicerçada para protestar contra a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros que conseguissem ler a realidade racial do Brasil e salvar a herança africana na sociedade brasileira, quando foi negada e desvalorizada pela sociedade da época, a partir do chamado eurocentrismo da cultura brasileira.

Por meio dessa nova dimensão de luta, o TEN buscou expor a hipocrisia racial no Brasil, especialmente no âmbito cultural, pois artistas negros não eram formados ou contratados em papéis principais, ficando, assim, numa situação de exclusão (Santos, 2007). Entretanto, o TEN não se limitou apenas a formar artistas negros e negras, conforme Santos (2007, p. 88): “Desse modo, o TEN passou a oferecer e realizar cursos de alfabetização e cultura geral para os seus integrantes ou para aqueles(as) trabalhadores(as) e desempregados(as) que o procuravam”. Informação também corroborada por Nascimento (2004, p. 204): “A um só tempo o TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos – e oferecia-lhes uma nova atitude [...]”.

Percebe-se que, assim como os Movimentos Negros anteriores, o TEN manteve a posição de valorização da educação, entre outras importantes reivindicações. O objetivo principal era rejeitar o racismo, para isso levantou questões muito práticas, como: instrumentos legais que garantissem os direitos dos negros, democratização dos sistemas políticos, liberalização dos mercados de trabalho, acesso à educação e à cultura para negros e negras, e leis antirracistas (Gonçalves; Silva, 2000).

Nascimento (2004, p. 211), fundador do TEN, nos apresenta informações importantes quanto ao curso de alfabetização oferecido por essa organização negra:

Cerca de seiscentas pessoas, entre homens e mulheres, se inscreveram no curso de alfabetização do TEN, a cargo do escritor Ironides Rodrigues, estudante de direito dotado de um conhecimento cultural extraordinário. Outro curso básico, de iniciação à cultura geral, era lecionado por Aguinaldo Camargo, personalidade e intelecto ímpar no meio cultural da comunidade negra. Enquanto as primeiras noções de teatro e interpretação ficavam a meu cargo [...].

Aqui, os resultados quantitativos do projeto não são medidos, o importante é insistir no movimento de grupos e pessoas que derrubam barreiras invisíveis ou discursos que naturalizam a desigualdade racial (Romão, 2005). Após seis meses de práticas com debates, aulas e apresentações de palco, os primeiros artistas do TEN estavam prontos. Surgiu então a necessidade de uma apresentação teatral que pudesse resgatar o legado cultural e humano dos africanos no país. O repertório nacional era reduzido, havia alguns pequenos dramas em que o negro fazia o papel de cômico, diferente ou como mera figura decorativa, não havia nenhum texto que retratasse a triste situação existencial do negro. A solução encontrada foi apresentar O imperador *Jones*, da obra de *O'Neill*, a peça trazia a chance de observar e discutir sobre os temas primordiais aos propósitos do TEN (Nascimento, 2004). Percebe-se que a exclusão à qual estava submetida a população negra é expressa em todas as áreas, não apenas na educacional, mas, também, nas artes.

O TEN foi a primeira manifestação que revolucionou a arte teatral brasileira, pois antes só cediam espaços de atuação para artistas brancos. De acordo com seus criadores, a discriminação racial impossibilitava os negros de visitarem espaços sociais, tais como os Teatros Municipais, a entrada era permitida apenas para realizarem a limpeza depois dos espetáculos (SILVA, 2018). No ano de 1964, com a implantação da ditadura militar, o TEN perdeu sua atuação quando seu principal fundador, Abdias do Nascimento, partiu para o autoexílio em 1968. Mesmo exilado, Abdias não deixou de denunciar o racismo em vários congressos do universo africano, Europa, Américas e Estados Unidos (Domingues, 2007; Nascimento, 2004).

Seguindo essa trajetória histórica, analisamos o Movimento Negro Unificado (MNU), surgido na década de 70, momento em que o país passava por uma ditadura militar, época em que não havia democracia política, tampouco uma democracia racial, o que levou ao descontentamento dos afro-brasileiros, assim como demonstra Andrews (2015, p. 24):

Em meados dos anos 70 estes afro-brasileiros, muitos deles jovens e relativamente educados, começaram a debater e discutir entre si os dilemas de viver numa sociedade que não era nem uma democracia política nem, como logo concluíram, uma democracia racial. Esses debates inicialmente aconteciam nas recém-fundadas organizações, que, como seus congêneres dos anos 1950, tendiam principalmente a orientar-se para a cultura e a educação. Muitos dos participantes dessas organizações cedo concluíram que uma abordagem puramente cultural não provocaria impactos imediatos nos padrões de discriminação e desigualdade. E em 1978 um número desses ativistas se reuniu para criar uma nova organização explicitamente política, o Movimento Negro Unificado (MNU).

No mês de julho, em frente às escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, no ano de 1978, diversos grupos encontraram-se com o intuito de condenar atos de discriminação racial e divulgar as ideias formuladas pelo recém-fundado Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, que, posteriormente, no Primeiro Encontro Nacional, em 1979, no Rio de Janeiro, passou a ser designado Movimento Negro Unificado (Rodrigues, 2005).

Andrews (1998) traz um panorama dos objetivos e de algumas das maiores reivindicações do Movimento Negro Unificado. Conforme o autor:

Em sua orientação explicitamente política, o MNU teve como ponto de partida claro as organizações culturais das décadas de 1950 e 1970. Organizado em torno de uma estrutura celular (conhecida como centros de luta), o MNU buscava conscientizar a população negra com respeito à discriminação e desigualdade raciais na sociedade brasileira, e organizar seus membros para lutar contra essa discriminação. Aproveitando-se das oportunidades apresentadas pela abertura, os ativistas do MNU esperavam pressionar o governo brasileiro, os partidos e outros importantes interesses organizados na vida brasileira (a universidade, os tribunais, a igreja) para combater o racismo dentro de suas próprias instituições e na sociedade em geral, e para adotar políticas que conduziram à expansão das oportunidades econômicas, educacionais, de saúde e outras para a população negra como um todo. (Andrews, 1998, p. 302).

Mais do que isso: “Em oposição à proposta de integração via valores brancos, o trabalho do MNU centrou-se na elaboração de um projeto político do povo negro para o Brasil, do ponto de vista do negro.” (Rodrigues, 2005, p. 43). A pauta educacional presente nos Movimentos Negros anteriores continuou a existir no MNU, mas, dessa vez, adquiriu contornos políticos, enfatizando a luta contra o racismo.

O MNU promoveu, no dia 20 de novembro de 1979, atividades relacionadas ao dia da Consciência Negra, em São Paulo, incentivando a inserção do dia 20 de novembro nas pautas de todas as organizações do movimento social negro no Brasil, reforçando a importância da história de Zumbi dos Palmares. Mesmo sem legitimação oficial, com a participação de integrantes do Movimento Negro, a memória de Zumbi começou a se firmar nas atividades culturais e pedagógicas de diversas escolas municipais e estaduais do país (Silva, 2018).

No entanto, esse período não foi um dos mais favoráveis para os negros militantes que lutavam contra o racismo, pelo menos para aqueles com tendências políticas, como a que resultou, em 1978, no MNU. De fato, no auge da ditadura militar, as questões raciais no Brasil não eram estudadas e discutidas, nem mesmo nos meios acadêmicos (Santos, 2007). Contudo, a repressão não atingiu apenas a academia, nas ruas ela também se fez presente. Ainda de acordo com o mesmo autor:

A partir desse período, os Movimentos Negros retornaram às ruas querendo participar autônoma e ativamente no espaço público brasileiro. Mas esse retorno não aconteceu sem a perseguição dos aparelhos repressores do Estado brasileiro. Os organizadores do ato supracitado foram interpelados por agentes de segurança e tiveram que prestar depoimento na polícia. Esta não parou de perseguir os militantes do MNU onde quer que eles se reunissem. (Santos, 2007, p.120-121).

Contudo, o MNU não perdeu seu valor e suas conquistas, mesmo diante da oposição presente durante a ditadura militar (1964-1985). De acordo com Gonzales e Hasenbalg (1982, p. 64), o MNU se constituiu como avanço para as temáticas relacionadas à população negra, incluindo o legado que motivou o nascimento de outras entidades e grupos negros.

À guisa de conclusão deste depoimento, não podemos deixar de ressaltar que o advento do MNU consistiu no mais importante salto qualitativo nas lutas da comunidade negra brasileira, na década de setenta. Vale notar que as entidades culturais que, de um modo ou de outro, se distanciaram do MNU (por discordarem de sua proposta ou por falta de clareza política), foram obrigadas a se posicionarem de maneira mais incisiva; justamente porque o MNU conquistou espaços políticos que exigiram esse avanço por parte delas. Hoje não dá mais para sustentar posições culturalistas, intelectualistas, coisas que tais, e divorciada da realidade vivida pelas massas negras. Sendo contra ou a favor, não dá mais para ignorar essa questão concreta, colocada pelo MNU: a articulação entre raça e classe. Por outro lado, o advento do MNU e a difusão de sua proposta política, objetivada em seu Programa de Ação e em sua Carta de Princípios, inspirou a criação de diversas entidades e grupos negros em vários pontos do país.

Na década de 80, indivíduos e organizações comprometidos na luta para encorajar e aumentar o processo de abertura identificaram uma ligação direta entre democracia política e racial, sendo o Brasil um país desigual e racialmente dividido, não é concebível uma viver sem a outra (Andrews, 1998). Com o fim da repressão militar, em 1985, outros avanços mais sólidos ocorreram no período de redemocratização do país, quando aconteceram as discussões e debates sobre a nova Constituição Federal de 1988.

A nova Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, no artigo 205, diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Brasil, 1988). Aqui, observa-se, mais uma vez, a educação como direito de todos e a inclusão da expressão “[...] qualificação para o trabalho”. Inclui-se também o reconhecimento da diversidade da população brasileira, garantindo o direito de possuir sua própria cultura e de aprender sobre os demais responsáveis

pela formação do povo brasileiro, além de prever o racismo como crime inafiançável e irrevogável (Silva, 2007).

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, sancionada em 20 de dezembro, temos a menção no art. 26, parágrafo 4º, estabelecendo que: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.” (Brasil, 1996), demonstrando uma relevante continuidade, iniciada na Constituição Federal de 1988, quanto à importância de tratar da contribuição africana para a formação do povo brasileiro. No ano de 1997, o Ministério da Educação (MEC) instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), incluindo como tema transversal a pluralidade cultural. “Desta forma, reconhece, admite a diversidade como parte da identidade nacional, como marca da vida social brasileira.” (Silva, 2007).

No entanto, o Movimento Negro considerou que o tema Pluralidade Cultural acabava por enfatizar a ideia de uma sociedade mestiça, fundada a partir de três raças fundamentais (o negro africano, o indígena e o europeu), portanto, fruto da mestiçagem, o que remetia ao mito da democracia racial, que propala a existência de relações harmônicas, não antagônicas, entre brancos e negros no Brasil, ou seja, a não existência do racismo. Mas, observa-se que o tema antes ignorado, agora é incluído em documentos oficiais da educação brasileira.

Neste sentido, todos os documentos oficiais acima citados levam em direção à educação para as relações étnico-raciais na escola. O tema é de grande importância, pois diz respeito a todos os brasileiros, haja vista nossas raízes indígenas, europeias e, em especial, as africanas, objeto deste trabalho, pois “[...] a sociedade brasileira sempre foi multicultural, desde os 1500, data que se convencionou indicar como de início da organização social e política em que vivemos” (Silva, 2007, p. 493). E no caso da raiz africana, inicia-se com as migrações forçadas e violentas, provenientes de tráfico negreiro, colocando em contato povos, raças, culturas e etnias diferentes em uma mesma região geográfica (Munanga, 2015).

Entretanto, não foi apenas o tráfico negreiro o responsável pela chegada de africanos no país, a colonização dos espaços invadidos e os fenômenos pós-coloniais causaram migrações das populações de países pobres para países em desenvolvimento, o que ocasionou adversidades no convívio entre os diferentes. A partir daí, problemas foram surgindo entre eles: práticas racistas, xenofobas e intolerância às diferentes religiões, tais situações provocam desigualdades e rompimento com os direitos humanos (Munanga, 2015).

Podemos questionar: como sanar ou reduzir desigualdades, intolerâncias e discriminações raciais em nossa sociedade? Um dos caminhos certamente passa pela educação.

As implementações das legislações no campo educacional, já citadas, mostram que a educação é um dos principais ativos e mecanismo de mudança de uma comunidade, cabendo à escola, de forma democrática e voltada para o desenvolvimento do ser humano como um todo, promover a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características específicas dos grupos socioculturais formadores das chamadas minorias (Brasil, 2004).

A educação possui um papel de destaque quanto aos “[...] dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas” (Gomes; Jesus, 2013, p. 21). Entre os dispositivos legais devemos lembrar que, no ano de 2003, foi sancionada a Lei nº 10.639/03, que define a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na rede de ensino oficial e privada da educação básica do país (Brasil, 2003).

Contudo, temos a inclusão do Parecer CNE/CEB 03/2004⁴, que institui o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, bem como na Educação Superior, especialmente no que se refere à formação inicial e continuada de professores. Esse parecer institui também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Não deixando de mencionar que os resultados alcançados nessa legislação foram oriundos das reivindicações e propostas do Movimento Negro do país, em conjunto com aliados da luta antirracista (Gomes; Jesus, 2013). Tal fato demonstra a preocupação e o empenho desse movimento em pressionar o Estado e a sociedade a “[...] ressarcir os descendentes de africanos, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, visando [...] também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.” (Brasil, 2004, p.11). Associado à ideia anterior, temos Gomes e Jesus (2013, p. 22) afirmando que a implementação da Lei nº 10.639/03:

[...] sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional

⁴ Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Parecer disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf.

que leve em consideração a diversidade e que se contrapõe à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola.

Conclui-se, então, que a implementação e implantação desta Lei abriu portas para uma série de mudanças na educação básica. Tratar do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, antes facultativo, agora tornado obrigatório, também exige a formação de professores e gestores capacitando-os para a realização concreta de mudanças na escola no que tange às relações étnico-raciais, frente à diversidade sociocultural, e à superação de práticas raciais discriminatórias.

3.2 O ensino fundamental anos iniciais e a educação para as relações étnico-raciais

Como neste trabalho toma-se como universo de pesquisa o ensino fundamental, nos anos iniciais, e a educação das relações étnico-raciais na prática de ensino de professoras de uma escola municipal de Araras/SP, faz-se importante tratarmos, aqui, sobre a organização e a proposta de ensino fundamental de 1º ao 5º ano (anos iniciais).

A Constituição brasileira de 1934, foi a primeira a determinar o chamado ensino primário ou fundamental, com duração de quatro anos. No ano de 1967, a Carta da Constituição publicada aumenta para oito anos a obrigatoriedade. Posteriormente, devido à Lei nº 5.692, de 1971, tivemos a organização do ensino agrupando os cursos primário e ginásio em um só, nomeado então de 1º grau, com duração de oito anos. Atualmente, a segunda etapa da educação básica, nomeada de ensino fundamental, com duração de nove anos, é sua etapa mais extensa e corresponde à faixa etária de 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade, e é dividida em dois ciclos: anos iniciais e anos finais. Ela inclui, também, todos os que, na idade apropriada, foram impossibilitados de frequentar a escola (Brasil, 2013).

As crianças, a partir de seis anos de idade completos, ou a completar até o dia 31 (trinta e um) de março do ano em que acontecer a matrícula, devem estar matriculadas no ensino fundamental, obrigatoriamente. Esse nível de ensino possui uma carga horária anual mínima de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em 200 (duzentos) dias de trabalho escolar (Brasil, 2013; 2018).

O ensino fundamental, enquanto nível de escolaridade obrigatória, é o resultado da luta de diferentes grupos sociais pelo direito à educação nos países ocidentais, nos últimos dois séculos, entre os quais se sobressaem as camadas populares. Esse direito está intimamente

relacionado ao exercício da cidadania, pois a educação, como processo de desenvolvimento do potencial humano, atesta o exercício dos direitos civis, políticos e sociais (Brasil, 2013).

No decorrer do ensino fundamental – anos iniciais, o avanço do conhecimento acontece por intermédio da estruturação de aprendizagens prévias e pela ampliação das práticas linguísticas, experiências estéticas e educação intercultural das crianças, levando em consideração suas vontades, expectativas e o que elas ainda precisam aprender. A autonomia do conhecimento, a compreensão ampliada das normas e os interesses da vida social permitem-lhes lidar com uma gama mais ampla de sistemas, que envolvem relações entre os sujeitos, com a natureza, com a história, com a cultura, com a tecnologia e com o meio ambiente (Brasil, 2018).

É uma fase em que a criança e o jovem deverão dominar a escrita e a leitura, coincidindo também com inúmeras transformações: biológicas, psicológicas e existenciais. Assim como as demais etapas da educação básica, o ensino fundamental possui características próprias, sendo elas: currículo, programas escolares, organização temporal, estrutura espacial, dentre outras, tornando-o um desafio para seus atores: estudantes, professores e demais envolvidos (Brasil, 2004).

Na Constituição Federal de 1988, inciso I do artigo número 208, Seção da Educação, afirma-se que a responsabilidade do Estado se cumpre garantindo: “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. O parágrafo 1º do mesmo artigo diz que “[...] o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Brasil, 1988).

A afirmação “direito público e subjetivo” intima o Estado a estabelecer a obrigatoriedade, atrelada à gratuidade do ensino, o que irá assentir o uso desse direito por aqueles que estiveram privados dessa etapa da educação básica (Brasil, 2013). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/ 96 (LDB), na seção III, que trata do ensino fundamental, o artigo 32 nos diz que: “O ensino fundamental, com duração de mínima de 8 (oito) anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos 6 (seis) anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]” (Brasil, 1996). Entretanto, tal artigo foi alterado pela lei nº 11.274, de fevereiro de 2006, e a partir dessa alteração o artigo 32 passou a valer com a seguinte redação: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]” (Brasil, 1996). Ou seja, a partir dessa lei, o ensino fundamental, antes com duração de 8 (oito) anos, agora passou a vigorar com duração de 9 (nove) anos.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) estruturou uma coleção de normas a fim de

regular a nova legislação de fevereiro de 2006, ressaltando o Parecer CNE/CEB nº 06/2005, a Resolução CNE/CNB nº 3, de 3 de agosto de 2005, e o Parecer CNE/CEB nº 18/2005. O Parecer nº 06/2005 trata-se de relatórios estaduais e municipais sobre a expansão da educação básica, e discute a questão da educação de nove anos não prevista na Constituição de 1988, buscando, ainda, estabelecer padrões nacionais para a expansão do ensino fundamental. Então, em setembro de 2005, o CNE emitiu o Parecer nº 18/2005, que visava discutir a escolaridade obrigatória, a relevância e urgência da construção de programas de ensino e planos de divulgação. Já a decisão CNE/CEB nº 3, de 3/08/2005, definiu os regulamentos nacionais para a estruturação do ensino fundamental (Marcondes, 2012).

A nova situação motivada pela Lei nº 11.274/06, de 06 de fevereiro de 2006, levou a inúmeras mudanças, entre elas, a principal: o ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental. Mesmo sendo essa Lei do ano de 2006, as propostas de alteração do ensino fundamental de oito para nove anos iniciaram-se a partir da Lei nº 10.172, de 2001, que “[...] aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências”, ao longo de 10 anos. (Brasil, 2001).

De acordo com essa Lei, a necessidade de aumentar para nove anos o ensino fundamental surgiu devido a alguns fatores, entre eles: a distorção idade-série, informação verificada no censo de 1996, em que mais de 46% dos estudantes do ensino fundamental possuíam idade maior à faixa etária equivalente a cada série. Dessa forma, os estudantes gastam em média 10,4 anos para finalizar as oito séries do ensino fundamental. A distorção idade-série provoca elevados índices de evasão e custos excedentes aos sistemas de ensino (Brasil, 2001).

Ao pensar em corrigir tal distorção, surge a necessidade de ampliar o ensino obrigatório para nove séries com ingresso aos seis anos de idade. Medida semelhante é adotada nos países da América Latina, sendo seis anos a idade de ingresso no ensino fundamental, ficando o Brasil em situação de atraso, quando comparado com esses países (Brasil, 2001).

O ensino fundamental de nove anos requer uma nova organização, a partir de Diretrizes e orientações elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as quais devem ser apreciadas pelos sistemas de ensino. As escolas e seus respectivos sistemas de ensino não poderão integrar no primeiro ano do ensino fundamental o currículo do Ensino Infantil ou, ainda, trabalhar com as crianças de seis anos os mesmos temas que eram apresentados às crianças de sete anos de idade. É necessário formular um novo currículo e um novo projeto político-pedagógico para o ensino fundamental de nove anos, integrando as crianças de seis anos (Brasil, 2013), sendo imprescindível levar em consideração a fase de transição da educação infantil para o ensino fundamental.

A educação infantil, a partir de documentos como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a LDB nº 9.394, de 1996, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação, trata de direitos adquiridos pelas crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, a partir de movimentos sociais do Brasil, dos movimentos de mulheres, de mães trabalhadoras, de movimentos de redemocratização do país, além das lutas dos profissionais da educação. Tais direitos têm impacto na formação de professores e nas políticas de estados e municípios que investem na educação infantil (Brasil, 2013; Kramer, 2006).

Em termos legais, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como objetivo o desenvolvimento completo da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

As mudanças oriundas do ensino fundamental, em que passa a valer o ensino de 09 (nove) anos, reverberou na educação infantil, pois a permanência da criança de 6 (seis) anos de idade nessa etapa da escolarização caiu para 5 (cinco) anos de idade. Isso significa que, entre outros fatores, o ingresso na escola aos 9 (nove) anos constitui um momento de transição de um período de desenvolvimento para outro, oportunizando a transição da atividade principal que marcou o período pré-escolar – o brincar (mais especificamente, o brincar ficcional) – para as atividades de aprendizagem (Martinati; Rocha, 2015). As diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, em seu artigo 11, indicam o trabalho que deve ser realizado nesse nível de ensino.

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (Brasil, 2009, p.100).

Observa-se nesse artigo uma preocupação acerca do que deve ser trabalhado na educação infantil, o qual também procura alertar para a possibilidade de transformar essa última etapa em um “curso preparatório” para o ingresso no ensino fundamental, incorporando o modelo e padrão escolarizante que lhe é característico.” (Marcondes, 2012, p. 48). Em outros termos, há diferenças entre o currículo adotado na educação infantil e no ensino fundamental. Alguns exemplos partem dos espaços que devem ser destinados às brincadeiras, tarefas criativas e livre expressão das crianças, em confronto com as atividades orientadas de leitura e escrita, e ensino de temas disciplinares (Campos; Bhering *et al.*, 2011). Portanto, a educação infantil não

pode perder o foco, ou seja, o desenvolvimento global da criança, levando em consideração os aspectos físicos, mentais, intelectuais, emocionais e sociais, constituindo-se em um espaço privilegiado de interação e aprendizagem importante, em que o ato de brincar deve ser o alvo primordial (Marcondes, 2012).

O ingresso no ensino fundamental aos 6 (seis) anos permite que todas as crianças brasileiras consigam usufruir do direito à educação, privilegiando-se de um espaço educacional com maior enfoque na alfabetização, letramento, acesso ao conhecimento e desenvolvimento em outras áreas, ou seja, acredita-se que o maior tempo de exposição a esse espaço pode aumentar a expectativa de sucesso no processo de escolarização (Brasil, 2013).

Contudo, a ampliação da escola de 9 (nove) anos não fazia parte da agenda e não era uma reivindicação daqueles que se empenham na educação de crianças pequenas, mas a proposição de ampliar o acesso à educação não significa uma contrariedade a essa agenda, pois, afinal, trata-se de uma expansão de direitos, pois inclui crianças. Isso, de alguma forma, significa para o país um passo para suprimir a pobreza (Abramowicz, 2006).

Campos e Hering *et al.* (2011, p. 29) exprimem algumas preocupações que deveriam pautar as redes educacionais de todo o país, após a regulamentação do ingresso da criança aos seis anos de idade no ensino fundamental.

Pode-se argumentar que se buscou, com as novas medidas legais, apressar a universalização do atendimento educacional para as crianças de 6 anos, intenção reforçada pela adoção da obrigatoriedade escolar para a faixa etária de 4 a 17 anos.

Porém, essa nova organização da carreira escolar foi adotada sem que houvesse antes, nas escolas de EF, a garantia de condições de infraestrutura, formação docente, diminuição de número de alunos por turma, adaptação de currículos e materiais didáticos, entre outras, que permitissem uma transição menos acidentada para o novo formato.

Dentre esses motivos, torna-se relevante conhecer a população que frequenta o ensino fundamental. Essa etapa contempla a diversidade sociocultural que caracteriza a população brasileira e as grandes defasagens socioeconômicas que ajudam a identificar o acesso desigual dos estudantes aos produtos culturais. Vários estudos mostram que as maiores desigualdades associadas ao avanço escolar e à concretização de aprendizagem relevante na escola, embora estejam relacionadas a condições sociais e econômicas, também estão relacionadas às particularidades culturais da população brasileira (Brasil, 2013).

Os maiores contrastes educacionais são existentes entre ricos e pobres, mas são grandes também entre brancos, negros e outros grupos étnico-raciais, e estão associadas à oferta de

educação insuficiente que limita a possibilidade de aprendizagem para as populações mestiças e negras, ribeirinhas, indígenas, residentes rurais, crianças e jovens que vivem nos subúrbios, daqueles em situações de risco, pessoas com deficiência, adolescentes, jovens e adultos que não tiveram condições de estudar quando crianças (Brasil, 2013).

Nesse sentido, podemos encontrar a presença do racismo na escola e, com isso, a necessidade de uma educação para as relações étnico-raciais nesta etapa de ensino, assim como nas demais.

A implantação da Lei nº 10.6239/03 estabelece, portanto, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, alterando a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos artigos 26 A e 79 B, assim como outros documentos legais, entre eles os que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, garantindo igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira e o alcance às distintas fontes da cultura nacional a todos brasileiros e brasileiras (Brasil, 2004).

Dessa forma, esta lei aponta para a necessidade de diretrizes destinadas ao desenvolvimento de programas dedicados à valorização da história e da cultura negra, afro-brasileira e africana, devendo resultar em um compromisso com a educação para relações étnico-raciais positivas (BRASIL, 2004). Ideia corroborada por Gomes e Jesus (2013, p. 21), quando afirmam que: “Tanto a legislação como seus dispositivos podem ser considerados como pontos centrais no processo de implementação das políticas de ações afirmativas na educação brasileira nos seus diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais”.

A Lei nº 10.639/03 pode ser concebida como marco de uma luta do Movimento Negro para o reconhecimento da população negra, em suas histórias e culturas, a qual gostaria de se ver representada com a mesma importância dos demais povos que vieram para o Brasil e de promover uma mudança sociocultural. Na política educacional, a implementação da Lei nº 10.639/03 significa a tentativa de interrupção de uma postura pedagógica que não distingue as diferenças humanas criadas pelo processo de formação de nossa nação. Além de suas possíveis implicações positivas na população negra, e também não negra, a lei deve ser vista, ainda, como um desafio primordial para uma série de políticas que visam melhorar a qualidade da educação para todos e todas no Brasil (Brasil, 2004). Ideia semelhante é manifestada por Gomes (2012, p. 19):

A Lei nº 10.639/03 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e pode ser considerada uma reivindicação do Movimento

Negro e de organismos da sociedade civil, de educadores e intelectuais comprometidos com a luta antirracista. Pode também ser entendida como uma resposta do Estado às demandas em prol de uma educação democrática, que considere o direito à diversidade étnico-racial como um dos pilares pedagógicos do País, especialmente quando se consideram a proporção significativa de negros na composição da população brasileira e o discurso social que apela para a riqueza dessa presença.

Ou seja, devemos levar em conta a imensa diversidade étnico-racial existente em nosso país, cabendo, em alguns aspectos, à educação cumprir seu papel de promover o acesso aos conteúdos escolares pertinentes à compreensão dessa diversidade. Assim afirmam Rocha e Trindade (2006, p. 57):

Vivemos num país com grande diversidade racial e podemos observar que existem muitas lacunas nos conteúdos escolares, no que se refere às referências históricas, culturais, geográficas, linguísticas e científicas que deem embasamento e explicações que possam favorecer não só a construção do conhecimento, mas também a elaboração de conceitos mais complexos e amplos, contribuindo para a formação, fortalecimento e positividade da autoestima de nossas crianças e jovens.

Fortalecer a autoestima de crianças e jovens negros e negras passa pela ideia de desconstruir mentalidades racistas e estereótipos pejorativos associados aos sujeitos negros, que se manifestam fundamentados no racismo e por meio do preconceito e da discriminação racial. Para este trabalho, adotamos o conceito de racismo, tal como explicado por Gomes (2005, p. 52):

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

Lembrando que o racismo se manifesta nos mais diversos ambientes, incluindo a escola, local em que ele deve ser enfaticamente combatido. Mesmo levando em conta as mudanças sociais ocorridas no século XX, a situação da população negra brasileira pouco mudou. É possível reproduzir um retrato das condições socioculturais humilhantes e degradadas impostas pelo racismo, e experimentadas por esse grupo humano. Tendo em vista que a realidade brasileira apresenta uma nítida divisão entre brancos e negros, são várias as manifestações de discriminação racial em relação aos negros: em sua maioria, os brancos recebem salários mais

altos, enquanto os negros, por outro lado, estão majoritariamente na base da estrutura social e não veem possibilidade de melhorar suas condições salariais e de vida (Cavalleiro, 2005; 2012). Situação humilhante que também se reproduz na escola.

Para a mesma autora: “O silêncio dos professores perante as situações de discriminação impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimizar os estudantes negros [...]” (Cavalleiro, 2021, p. 32), e pelos próprios sujeitos nas relações entre estudantes e/ou entre professores e estudantes negros. Nessa perspectiva, a sala de aula e a escola caracterizam-se como um espaço conflitante onde crianças e adolescente negros e negras sentem problemas em estabelecer sua individualidade e autoestima. Isso se deve, principalmente, à habitual associação entre negros e situações ou elementos pejorativos, manifestados por meio de apelidos e analogias grosseiras e ofensivas (Sousa, 2005).

Pensando nisso, Sant’Ana (2005, p. 39) nos aponta uma série de importantes questionamentos que nos fazem refletir sobre esse mal tão presente em nossa sociedade e em como devemos, em parte, iniciar o trabalho em sala de aula a fim de minimizar casos de racismo.

Vamos pensar nas pessoas negras, as maiores vítimas do racismo em nossa sociedade (que inclui a sua sala de aula, não se esqueça). Você já pensou quantos(as) de seus(uas) alunos(as) negros(as) passam por essa dolorosa experiência diariamente? Você tem uma ideia das consequências dessa desagradável experiência para os seus alunos discriminados? E você, já imaginou o quão importante é você se colocar como parte da solução, fortalecendo o diálogo franco e esclarecedor entre os seus(suas) alunos(as), objetivando diminuir e/ou acabar com a prática do racismo, reforçando a autoestima dos (as) mesmos(as) em sua sala, em sua escola, na sua comunidade?

A partir desses questionamentos, o professor deverá indagar-se e refletir sobre a importância do trabalho que deverá realizar no espaço escolar, incluindo aquele voltado para a educação das relações étnico-raciais.

Torna-se pertinente reconhecer a necessidade de valorizar e respeitar os negros, sua ascendência africana, sua cultura e história. Isso significa buscar compreender seus valores e lutas, ser solidário à dor causada por muitas formas de desqualificação: apelidos pejorativos, piadas de mau gosto sugerindo incompetência, ridicularizando suas características físicas, a textura do cabelo, inferiorizando as religiões de matriz africana. Isso significa criar condições para que estudantes negros não sejam rejeitados por causa de sua cor, desprezados porque seus ancestrais foram explorados na escravidão e desestimulados a continuar estudando e pesquisando questões relacionadas à comunidade negra (Brasil, 2004).

É necessário pensar em políticas de compensação ou de ação afirmativa para a população negra na área da educação. Elas devem dar a essa população: garantia de acesso e permanência na escola; êxito no processo de escolarização; oportunidade de apreciar o patrimônio histórico e cultural afro-brasileiro; possibilidade de adquirir as habilidades e conhecimentos considerados essenciais para a continuidade dos estudos; formas de reunir todas as condições necessárias para concluir cada nível de ensino e ser cidadão consciente e participante, incluindo qualificação para ocupar uma profissão (Brasil, 2004).

As políticas de ação afirmativa para a população negra na educação apontam para uma educação democrática, que estabeleça ligações estreitas com uma educação para as relações étnico-raciais.

A natureza da Lei nº 10.639/03 e sua forma normativa atribuem ao MEC a responsabilidade de orientar a implementação da educação étnico-racial e de construir parcerias com o sistema educacional e com o Movimento Negro para a promoção de formação continuada de professores para as relações étnico-raciais em todos os níveis e modalidades de ensino (Gomes, 2012). Nesse sentido, Silva (2007, p. 490) aponta que:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais.

Para isso, também há a contribuição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004), documento que traz reflexões e estratégias para superar a desigualdade étnico-racial e garantir a qualidade da educação, considerando a necessidade de investir na formação de professores, de adquirir materiais, livros e recursos de apoio pedagógico, incluindo o compromisso de desenvolver políticas públicas de combate ao racismo a nível nacional (Souza, 2017). Contribuindo com as ideias anteriores, Rodrigues *et al.* (2016, p. 290) confirmam que:

Os marcos legais para educação das relações étnico-raciais direcionam para mudanças nas matrizes curriculares dos cursos de formação inicial dos professores, sem as quais seriam reforçados os estereótipos do ideal do branqueamento e o mito da democracia racial, presentes nas práticas pedagógicas, silenciando as práticas racistas nas escolas.

As decisões do Conselho Nacional de Educação (CNE), e dos demais conselhos

estaduais e municipais de educação, sem dúvida contribuíram para a compreensão da nossa diversidade histórica e cultural como povo brasileiro, no propósito de alterar a compreensão de que a Europa seja o ponto central do mundo (Silva, 2019).

O trabalho organizado e realizado por Gomes, em 2012, juntamente com outros pesquisadores e em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e UNESCO, nomeado “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03”, apresentou um mapeamento do processo de implantação dessa lei nas escolas brasileiras. Para realizar esse trabalho, foram investigadas escolas das cinco regiões brasileiras: nordeste, norte, centro-oeste, sul e sudeste, num total de 36 (trinta e seis) escolas, sendo em média 5 (cinco) escolas por região.

Algumas conclusões dessa investigação sinalizam para o fato de que: algumas escolas estão mais próximas da proposta dessa lei, sendo algumas mais engajadas e outras menos; algumas escolas contam com ações coletivas e outras individuais, a depender da “vontade” ou do comprometimento de um ou outro professor, de gestores, estudantes e da comunidade escolar; algumas têm realizado esse trabalho de forma propositiva, outras de forma precária e há aquelas que não o iniciaram (Gomes, 2012).

Com isso, constata-se que, para a efetivação da História e Cultura da África e Afro-brasileira no currículo e nas práticas de ensino, é preciso que ela se torne parte da rotina de organização da escola, que haja seu enraizamento no Projeto Político Pedagógico das escolas e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas. Sua transformação em um dos pilares da ação pedagógica está intimamente relacionada com a própria escola, com as características da gestão escolar, do corpo docente e da própria gestão do sistema de educação. Isso significa que há uma combinação de diferentes fatores para que haja a efetiva implantação da Lei nº 10.639/03 no interior da escola e, sobretudo, da sala de aula (Gomes, 2012).

Por exemplo, os gestores escolares que costumam ter um compromisso ou sensibilidade com o assunto facilitam tanto o desenvolvimento coletivo das atividades dentro da escola quanto incorporam o tema que envolve as relações étnico-raciais nos documentos oficiais da instituição e em seus projetos (Gomes, 2012). A partir do compromisso da gestão com essa temática e, sobretudo, com uma educação antirracista, torna-se mais fácil organizar e implementar a prática pedagógica voltada para a promoção de relações étnico-raciais baseadas no reconhecimento, valorização e respeito às diferenças étnico-raciais. Para isso, como diz Rocha (2007, p.11), é preciso:

[...] elencar referenciais e princípios que poderiam nortear o trabalho escolar

cotidiano na construção da “Pedagogia da Diversidade”, contribuindo para a Educação das Relações Étnico-raciais, isto é, relações entre negros e brancos, para que estas possam construir-se de forma harmônica, em clima de respeito.

Contudo, não devemos incorrer no erro de pensar que apenas a inclusão de novos conteúdos seria suficiente para a realização do referido trabalho, já que “[...] exige [-se] que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.” (Brasil, 2004, p. 17). Colaborando, Rocha (2007) assegura que a prática educativa deve favorecer o estabelecimento de uma cultura cotidiana escolar que respeite a diversidade e a identidade da população brasileira, especialmente a população afrodescendente discriminada historicamente.

Gomes (2005, p. 147) também traz uma visão do que seria pertinente para a expansão da conexão entre saberes escolares, realidade social e diversidade étnico-cultural.

[...] é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade.

Pensando nisso, é necessário criar novos sentidos para que o enfoque étnico-racial seja um dos elementos do currículo e das práticas escolares, assim como das próprias relações. A partir desse fato surgem alguns questionamentos para vários profissionais da educação: qual foco poderá direcionar o trabalho pedagógico diário no ambiente escolar? Que referenciais pedagógicos deverão ser identificados? Quais sequências pedagógicas desenvolver? Que competências e experiências deverão ser desenvolvidas? Que conteúdos e disciplinas escolher? (Rocha, 2007).

No presente trabalho, adota-se o enfoque étnico-racial como parte do currículo escolar, a partir do ensino fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano), em especial nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, História, Geografia e Educação Artística. Nesse sentido, para a abordagem da diversidade étnico-racial no ensino fundamental, é preciso considerar a presença de alguns elementos e a participação de alguns sujeitos, entre eles: o papel da escola, o papel do professor, dos estudantes, a relação docente/discente, o currículo e os processos

pedagógicos.

A aquisição de recursos didático-pedagógicos de apoio à abordagem da temática étnico-racial também se faz necessário nos diferentes espaços da escola, como, por exemplo: a biblioteca e um acervo com livros, folhetos, gravuras e outros materiais; a videoteca com filmes sobre essa temática; uma brinquedoteca com bonecas negras, jogos que valorizam a cultura negra e uma decoração multiétnica (Rocha; Trindade, 2006).

A seguir, trazemos a exposição de algumas sugestões de atividades possíveis de serem desenvolvidas, primeiramente, no componente curricular de Língua Portuguesa: elaboração de painéis com fotos das crianças com o título “Somos todos diferentes, cada um é cada um”; criação de álbuns dos familiares ou desenhos, livros de família, exposição de fotos; produção de um livro da turma com nomes e significados; criação de dicionários com palavras e expressões africanas, com as palavras integradas ao vocabulário brasileiro; leitura de textos literários criados por autores ou autoras negras brasileiras, estudando obra e biografia (Brasil, 2004; Rocha, 2007).

No componente curricular de História, é possível destacar: a África como berço da humanidade e as primeiras civilizações; o afastamento da população africana de suas origens e as consequências dessa separação para o continente; o caminho histórico dos escravizados no Brasil; a África na atualidade; a pesquisa histórica sobre festas e danças da região, especialmente aquelas ligadas à cultura negra; a pesquisa sobre a capoeira e a ligação com a resistência do povo negro (Brasil, 2004; Rocha, 2007).

Já no componente curricular de Geografia, o trabalho pode ser em torno: da localização do continente africano e seus países no mapa-múndi; da organização do espaço geográfico africano e as particularidades das populações desse continente; do processo de ocupação do espaço urbano e rural vivido pelo negro no Brasil, após a abolição; da contribuição da população negra para a formação do território colonial brasileiro e dos ciclos econômicos; dos remanescentes de quilombo na atualidade brasileira; da investigação das áreas e locais de memória que tenham sido formados pela participação histórica negra (Brasil, 2004; Rocha, 2007).

Por fim, no componente curricular de Artes, as propostas podem ser: o Negro como criador de conhecimentos nas artes; as diferentes manifestações da música de origem africana nas obras musicais brasileiras e mundiais; a pesquisa sobre os símbolos e culturas africanas (Brasil, 2004; Rocha, 2007).

O ensino fundamental, em suas especificidades, constitui-se como importante etapa da educação básica, revelando-se necessária à formação do educando partir dos seis anos de idade.

Nessa etapa, a realização do trabalho destinado à educação para as relações étnico-raciais deve envolver os principais agentes da educação – a gestão escolar, o corpo docente e discente. Nesse sentido, as sugestões acima são apenas uma pequena parte do trabalho que pode ser realizado para a efetivação da educação étnico-racial, no âmbito da Lei nº 10.639/03, cujo objetivo deve permear o combate às práticas de racismo, a valorização da história e cultura negra e o respeito à diversidade sociocultural presente na sociedade brasileira e, conseqüentemente, no interior da escola.

4 DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E NOS CURRÍCULOS OFICIAIS: BNCC E CURRÍCULO PAULISTA

Nesta seção, trabalhamos a compreensão de currículo e de práticas pedagógicas, além das relações importantes entre a diversidade étnico-racial apresentada na BNCC e no Currículo Paulista nos primeiros anos do ensino fundamental. Defendemos um currículo diverso, que atenda aos estudantes em sua diversidade. Apresentamos também as características presentes nas práticas pedagógicas e, por fim, realizamos um paralelo entre BNCC e Currículo Paulista quanto ao trabalho com a diversidade étnico-racial.

4.1 Currículo e práticas pedagógicas: algumas noções

A íntima relação entre currículo e cultura nos traz importantes reflexões, entre elas, a ideia de um currículo que não seja diverso irá reforçar as desigualdades existentes no interior da escola.

Ideia defendida por Silva (1995, p. 190): “As teorias de reprodução social, por exemplo, nos mostraram como a distribuição desigual de conhecimento, através do currículo e da escola, constituem mecanismos centrais do processo de produção e reprodução de desigualdade social”. Portanto, nossa discussão aqui será referente a repensar como podemos construir um currículo e uma educação mais diversa. A educação deve ser reconhecida como política e cívica. Toda a educação revela ligações que nos permitem simultaneamente compreender quem somos e projetar um futuro melhor que o presente. Se reconhecermos o fato de que toda a educação é instrucional, interviremos eficazmente através de práticas educativas para criar agentes capazes de construir democracias substantivas, radicais e eficazes. (Giroux, 2023). Ainda, conforme as ideias de Giroux, defendidas por Silva (2016, p. 42). “A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes, tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social”.

Na construção espacial do complexo escolar, o currículo é o cerne e o território mais central e organizado da função escolar. Por isso, é o território mais vedado, o mais padronizado e também o mais politizado e inovador. Essa afirmação vem do imenso número de diretrizes curriculares para a Educação Básica, EJA, educação do campo, indígena, étnico-racial, envolve também formação de professores, ou seja, uma heterogeneidade de currículos (Arroyo, 2013).

No presente trabalho, o que esperamos e desejamos é um currículo no interior da escola,

heterogêneo que atenda às necessidades de estudantes em sua diversidade. Para tanto, faz-se necessário compreender a íntima relação entre educação e cultura. Especialmente, no interior da sociedade multicultural em que vivemos atualmente (Candau, 2013). Ao entrarmos nessa esfera, necessitamos entender esse importante conceito, o multiculturalismo. Assim, apresentamos alguns conceitos, entre eles, o constituído por Silva (2016, p. 67), afirmando que:

Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos, coloca no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante.

Colaborando com a ideia acima, temos Candau (2013), que, no seu entendimento, afirma que as questões multiculturais nos colocam em posição privilegiada perante os sujeitos históricos massacrados, que sabem resistir e que continuam hoje a afirmar suas identidades e a lutar por plenos direitos de cidadania em nossa sociedade, diante de relações desiguais de poder, subordinação e repulsa. Estas ideias, reforçadas pelos currículos escolares, são intensificadas pelas relações de poder, pela pobreza, pela exploração capitalista, pelo racismo e pelo patriarcado e moldam as subjetividades. Têm o potencial de formar subjetividades e práticas coloniais e colonizadoras. A colonialidade é implantada no currículo quando proporcionamos aos estudantes leituras coloniais sobre o mundo, de autores que defenderam ideias autoritárias, racistas, xenófobas em sua época e que elaboraram teorias sem fornecer a adequada contextualização e crítica de quem são, pelo que lutaram, suas contradições, contribuições e limitações. Portanto, há necessidade de descolonizar o currículo. (Gomes, 2020)

Descolonizar os currículos, significa que negras e negros brasileiros, organizados no âmbito do Movimento Negro e do Movimento de Mulheres Negras, ou em práticas mais autônomas realizadas por diversos sujeitos negros, com enfoque na educação democrática, democrática, pública, laica, antirracista, há muito tempo, atuam na descolonização dos currículos. No entanto, não é uma descolonização global. Há uma particularidade na medida em que é uma descolonização dos currículos numa perspectiva negra. (Gomes, 2020)

O currículo torna-se um espaço de disputa, quando temas e conteúdos antes esquecidos são incluídos juntamente com os novos sujeitos, são eles: trabalhadores pobres, que de forma tardia compõem nas escolas e nos conhecimentos nobres dos currículos. Tal situação acarreta reconhecimento do sujeito desses saberes e experiências (Arroyo, 2013). Semelhante temos o argumento de Giroux, a partir de Silva (2016), que diz: “É através de um processo pedagógico

que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle. (p. 41)

Levando em consideração o tema assumido neste trabalho: o currículo a favor da diversidade étnico-racial, dedicamos maior relevância aos movimentos negros e sua luta por maior representatividade no currículo. Conforme Arroyo (2013), os Movimentos negros, que lutam por espaços contestados no interior de padrões históricos de poder, justiça, conhecimento e cultura, semelhante aos movimentos indígenas, quilombolas e rurais, reivindicam direitos à terra, território, igualdade, diferença, memória, cultura e identidade, e incorporam novos aspectos identitários e culturais na docência. O mesmo autor defende que:

Movimentos que pressionam por currículos de formação e de educação básica mais afirmativos dessas identidades coletivas. Que pressionam, ainda, para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memórias, histórias e culturas. Os movimentos sociais trazem indagações e disputas para o campo dos currículos e da docência. [...] Essa rica diversidade de currículos de formação leva as disputas pelo direito à diversidade a todos os currículos de formação e de educação básica. As diretrizes curriculares têm enfatizado o reconhecimento da diversidade em todo currículo desde a Educação Infantil. Disputa posta a todos dos profissionais da educação em todos os níveis. (Arroyo, 2013, p.10-11).

Pertencemos à geração que, durante a infância na educação básica, teve contato com a imagem do africano e seus descendentes, a partir das representações dos pintores Debret e Rugendas sobre o Brasil no século XIX e sobre seus costumes. Essas imagens sempre mostravam os africanos escravizados, crianças brincando aos pés de seus senhores, os objetos de tortura, o pelourinho, o navio negreiro, dentre outras imagens, sendo elas, as responsáveis por engendrar o imaginário sobre nossa origem negra e africana. Reforçando que essas imagens eram expostas em livros didáticos, especialmente nos livros de História. Para desconstruir esses imaginários é necessário mostrar o quanto a sociedade, a cultura, a política e a educação repensaram e questionaram diversas “verdades” aprendidas há muito tempo e como isso permitiu que direitos antes negados, fossem hoje, assegurados. (Gomes, 2013; 2020)

Complementando as discussões sobre o trabalho com o material didático, atualmente o que se espera é que, de acordo com Arroyo (2013, p. 153):

O trabalho com o material didático e literário exige todo cuidado pedagógico. [...] O mérito literário de uma obra não justifica reproduzir representações sociais inferiorizantes de qualquer grupo social, étnico-racial, de gênero, do

campo ou região. O material didático e literário a ser recomendado à escola ou selecionado pela equipe gestora e docente passa a adquirir uma função educativa sob a responsabilidade dos (das) educadores(as) e dos gestores do sistema educacional em todos os níveis da responsabilidade política.

Com a implementação da Lei nº 10.639/03, sancionada no dia 9 de janeiro de 2003, pelo então presidente da época, Luiz Inácio Lula da Silva, criou-se a necessidade de inclusão do ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira nos currículos oficiais das instituições de ensino públicos e particulares da educação básica. Depois de sancionada a lei, o Conselho Nacional de Educação (CNE) assentiu a Resolução I, de 17/03/2004, que concebe as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, passando, a partir desse momento, a ter um documento que discute e aprofunda o teor da lei nas escolas de educação básica (Gomes, 2013).

A implementação dessa lei acarreta em mudança de postura dos professores e professoras da educação básica, perante a diversidade étnico-racial, assim como na distribuição e organização dos conteúdos escolares. Para tanto, é crucial investir em formação inicial e continuada de docentes. Sendo importante reforçar que a lei e as diretrizes significam mais que um ganho pedagógico, representam resultados de uma luta política a favor de uma escola e de um currículo que proporcione a concepção de subjetividades mais amplas à diversidade (Gomes, 2013).

Esperamos com as discussões acima, ter conseguido mostrar a visão de um currículo diverso, multicultural e que considere em especial as especificidades necessárias da Lei nº 10.639/03.

Desse modo, desenvolvemos uma breve discussão sobre práticas pedagógicas. Esse conceito se faz necessário haja vista a importância do tema para este trabalho, pois é a partir das práticas e dos currículos que o trabalho do ensino da cultura e da história afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica pode e deve ser iniciado.

Alguns dos aspectos importantes da prática pedagógica referem-se à mediação humana e à intencionalidade do ato educativo. Torna-se prática pedagógica ao incluir a reflexão contínua e coletiva, assim será possível garantir que a intencionalidade atinja a todos (Franco, 2016). “Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo.” (Franco, 2016, p. 536).

Alguns equívocos existentes quanto à prática pedagógica devem-se ao fato de considerá-la sinônimo de prática educativa, o que é uma inverdade. Para Libâneo (2013, p. 15): “A

educação - ou seja, a prática educativa - é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades.” Enquanto que: “As práticas pedagógicas devem se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens.” (Franco, 2016, p. 543). Ou ainda, de acordo com a mesma autora:

As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. (Franco, 2016, p. 542).

A partir das discussões acima, alguns questionamentos surgem, entre eles: o que seria necessário para uma boa prática pedagógica? Para Verdum (2013, p. 95):

Conforme sabemos, não há uma resposta pronta, acabada, para esse questionamento, isto é, não há receitas. O que não significa dizer que não seja possível pensar em possíveis indicadores, elementos que deveriam estar presentes na prática pedagógica, cujo desejo é a transformação social, a busca de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

A relação entre prática pedagógica e democracia também é defendida por Saviani (2008), haja vista os efeitos importantes provocados pela educação. Para o autor:

Simplesmente importa reter que o critério para se aferir o grau em que a prática pedagógica contribui para a instauração de relações democráticas não é interno, mas tem suas raízes para além da prática pedagógica propriamente dita. Se a educação é mediação, isto significa que ela não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica. (Saviani, 2008, p. 61).

Em vista disso, é sabido que a educação, como prática social e histórica, modifica-se por meio da ação das pessoas e produz também transformação naqueles que dela fazem parte (Franco, 2016). Essas transformações se fazem presentes também por meio do diálogo e da partilha do conhecimento, defendida por Paulo Freire. Para o autor, no que se refere à educação, conhecer o objeto a que se propõe não é atividade exclusiva do professor e, sim, tarefa conjunta dos dois sujeitos do conhecimento: professor e estudante (Freire; Shor, 1987).

Outro fator relevante quanto à prática pedagógica é a necessidade de superar a ideia de transmissão de conhecimento. Superar essa concepção faz-se imprescindível, caso o objetivo

do professor seja formar cidadãos questionadores e atuantes na sociedade (Verdum, 2013).

Realizamos aqui uma breve apresentação quanto às práticas pedagógicas e ao currículo, objetivando revelar o que compreendemos e o que consideramos importante quanto às práticas pedagógicas e o currículo, desenvolvidas por nossos sujeitos da pesquisa em sala de aula. Por conseguinte, discorreremos acerca da diversidade étnico-racial presente na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo Paulista.

4.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Currículo Paulista: relações com a diversidade étnico-racial

A Base Nacional Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista, documentos de importância fundamental para a educação básica brasileira e duas de nossas fontes de pesquisa, serão, aqui, brevemente apresentados, a partir dos componentes curriculares que foram pesquisados neste trabalho, são eles: Língua Portuguesa, Artes, História e Geografia. Lembrando que nosso interesse nos componentes curriculares acima citados parte do que há de relevante quanto às práticas pedagógicas favoráveis ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana (Lei nº 10.639/2003), a partir das práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano).

Para compreensão dos desafios quanto à implantação da Lei nº 10.639/2003, relatamos alguns acontecimentos históricos que foram importantes para a promulgação dessa lei: na década de 1950, o I Congresso Negro Brasileiro, organizado pelo Teatro Experimental do Negro, que trouxe como uma de suas principais demandas, a inclusão da história da África e dos africanos no currículo escolar nacional e a contribuição dos negros para a formação da sociedade brasileira; a Conferência Mundial sobre Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, de 2001, realizada em Durban, na África do Sul, que representou um marco nessa vitória, e, principalmente, mais uma luta bem-sucedida contra o racismo e a discriminação na sociedade brasileira. Ou seja, a aprovação da Lei nº 10.639/2003 integra um complexo de políticas públicas, sendo, em particular, uma política de ação afirmativa, decorrente de acordos, discussões e lutas, dos movimentos negros (Nogueira; Silva, 2020).

Após a aprovação dessa lei em 2003, no ano seguinte, em 2004, foram sancionadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. A determinação partiu do Parecer CNE/CP nº 3/2004, que teve como relatora a conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (Nogueira; Silva, 2020).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais estabelecem que a inclusão obrigatória da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da educação básica é uma decisão de cunho político com fortes implicações pedagógicas, inclusive na formação de professores. Por meio dessa medida, reconheceu-se que, além de garantir vaga para os negros nas escolas, também é preciso dar importância à história e à cultura de seu povo, buscando reparar cinco séculos de danos à sua identidade e direitos.

A importância de estudar o tema da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe aos negros, longe disso, diz respeito a todos os brasileiros, pois devem formar-se como cidadãos ativos em uma sociedade multicultural e multirracial, capazes de construir uma nação pautada na democracia (Brasil, 2004). Dessa forma, nota-se que: “[...] as bases do documento visam atender as propostas da Lei nº 10.639/2003 que implica em desenvolver políticas de ações afirmativas em relação à população negra. [...]” (Nogueira; Silva, 2020, p. 19).

Após o Parecer CNE/CP nº 3/2004, treze anos depois, no ano de 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil e ensino fundamental, que, de acordo com o seu próprio texto: “[...] é 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, 2018, p. 9).

Mesmo com o advento da BNCC, em suma, cabe aos sistemas e redes de ensino, tal como as escolas, a responsabilidade, dentro de suas autonomias e competências, de incorporar nos currículos e propostas pedagógicas a abordagem de assuntos contemporâneos que atingem a vida humana local, regional e global, de preferência de forma horizontal e integrada (BRASIL, 2018). No que tange aos assuntos contemporâneos, temos a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (Lei nº 10.639/2003), e a história e cultura indígena (Lei nº 11.645/2008) (Brasil, 2018). Sendo o interesse deste trabalho, a educação para as relações étnico-raciais.

Tratamos também de outro documento importante para a educação do estado de São Paulo, o Currículo Paulista, uma de nossas fontes de pesquisa. O referido documento estabelece e apresenta a todos os profissionais da educação que atuam no estado, quais competências e habilidades são necessárias para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas, considerando a formação global no sentido do desenvolvimento humano (SÃO PAULO, 2019).

Trata-se de um documento que:

Contempla as competências gerais discriminadas pela Base Nacional Comum

Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada em 20 de dezembro de 2017, bem como os currículos e as orientações curriculares das redes de ensino públicas e privadas. (São Paulo, 2019, p.11).

Esse currículo é o resultado do esforço de profissionais da educação que representam entidades municipais, nacionais e privadas, que trabalham de forma colaborativa, relacionando conhecimento, procedimentos, reflexão e experiência com práticas de ensino para os diferentes componentes curriculares. O Currículo quer conceber as individualidades em nível social, econômico, regional, cultural e histórico dos 645 municípios que formam o Estado de São Paulo (São Paulo, 2019).

Desenvolvemos ainda alguns paralelos entre a BNCC e o Currículo Paulista no que se refere ao ensino fundamental (anos iniciais) e os componentes curriculares que serão pesquisados neste trabalho.

Para tratar sobre cada componente curricular do ensino fundamental (anos iniciais) e suas especificidades quanto à educação das relações étnico-raciais, necessitamos mencionar a transição proveniente do ensino infantil para o ensino fundamental. As mudanças ocorridas nessas duas etapas da educação básica exigem cuidado para equilibrar as transformações inseridas, assegurar a integração e continuidade dos processos de aprendizagem das crianças e atender sua particularidade e as distintas relações que estabelecem com o conhecimento, bem como a natureza da mediação em cada etapa. É fundamental desenvolver estratégias de aceitação e adaptação das crianças e dos professores, para que a nova etapa se baseie naquilo que a criança sabe e pode fazer, numa perspectiva da continuação do percurso educativo (Brasil, 2018).

No ensino fundamental, a partir da BNCC, cabe o aperfeiçoamento do conhecimento anterior e a ampliação da prática da linguagem e da experiência estética e de abordagens transculturais, considerando seus interesses e expectativas, somando-se ao que ainda necessitam aprender. Autonomia intelectual, compreensão de normas e interesses pela vida social aprimoram-se, o que lhes permite lidar com sistemas mais amplos de relações entre os sujeitos, com a natureza, com a história, com a cultura, com a tecnologia e com o meio ambiente (BRASIL, 2018). O ensino fundamental, com duração de nove anos, é a etapa mais extensa da educação básica, assistindo estudantes com idade entre 6 a 14 anos, fase em que ocorrem mudanças físicas, cognitivas, emocionais, sociais e afetivas. Tais mudanças colocam desafios ao desenvolvimento curricular nesta fase de escolarização e são propícias à superação de rupturas que ocorrem entre as etapas da educação básica e entre as duas etapas do ensino

fundamental: os anos iniciais e os anos finais (São Paulo, 2019).

O ensino fundamental é composto pelas seguintes áreas de conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa); Matemática (Matemática); Ciências da Natureza (Ciências), Ciências Humanas (Geografia e História); Ensino Religioso (Ensino Religioso) (Brasil, 2018).

Concentramos nossa atenção nos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Geografia e História. Nosso objetivo é descrever como a diversidade étnico-racial é tratada no âmbito da BNCC e do Currículo Paulista nos componentes curriculares acima citados.

4.2.1 Língua Portuguesa

De acordo com a BNCC, quanto à Língua Portuguesa, temos que:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade pela escrita e por outras linguagens. (Brasil, 2018).

Isso significa que, com o desenvolvimento da leitura e da escrita, é possível desenvolver compreensão nos demais componentes curriculares e atuar com independência e protagonismo na vida social (Brasil, 2018). O Currículo Paulista nos traz algumas ideias importantes quanto à maior compreensão da linguagem.

Falar, escrever, ler e escutar são ações que se concretizam nos variados campos da atividade humana, o que significa, por exemplo, compreender e respeitar as variedades linguísticas enquanto construções históricas, sociais e culturais. Essa perspectiva também enfatiza o fato de que as linguagens são uma construção humana, que se realizam em contextos históricos e culturais, e por isso são portadoras e constitutivas de identidade, que fazem a interação entre sujeitos que podem comunicar sentimentos, conhecimentos científicos, culturais, cibernéticos, entre outros, por meio de diferentes formas de linguagem: verbal (oral, escrita), corporal, visual, sonora, digital. (São Paulo, 2019, p. 102).

A Língua Portuguesa presente na BNCC é dividida em eixos de integração, que são conectados às práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas), são eles: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. Em consequência, existe outro grupo organizador do currículo que se vincula com as práticas de

linguagem – os campos de atuação, os quais são cinco: Campo da vida cotidiana (exclusivo dos anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública (Brasil, 2018).

Observamos no componente curricular Língua Portuguesa apenas uma habilidade que contribui, ainda que parcialmente, para uma educação voltada para a diversidade étnico-racial. Essa habilidade faz parte do campo artístico-literário, que, de acordo com a BNCC, é um “Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas” (Brasil, 2018, p. 96).

Os gêneros pertencentes ao campo artístico-literário são as lendas, os mitos, as fábulas, contos, crônicas, canções, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge, cartum, entre outros. A habilidade pertencente a esse campo contempla do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, buscando: “Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.” (Brasil, 2018, p. 97).

Situação semelhante surge no Currículo Paulista, pois nos anos iniciais não há nenhuma habilidade específica direcionada à educação para a diversidade étnico-racial. Existem práticas de linguagem que podem ajudar no desenvolvimento deste trabalho, tais como leitura e escuta, no momento em que há leitura e compreensão de diferentes textos: contos, fábulas, lendas, entre outros. Contudo, para a efetivação desse trabalho caberá ao professor, caso deseje apresentar contos, fábulas, lendas que remetem à cultura africana e afro-brasileira.

4.2.2 Arte

Em conformidade com a BNCC, temos que “O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania.” (Brasil, 2018, p. 193).

A Arte favorece também a troca entre as culturas e enriquece a identificação de similaridades e diferenças entre elas. Esse componente curricular está alinhado com as linguagens: Artes visuais, Dança, Música e Teatro, sendo estas quatro constituídas como unidades temáticas (Brasil, 2018).

Seguem algumas das competências que consideramos mais importantes quanto à perspectiva da diversidade, são elas:

Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.

Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte. (Brasil, 2018, p. 198).

A partir dessas competências espera-se que os estudantes sejam capazes de ver as artes como parte integrante da cultura, explorando e compreendendo o patrimônio cultural material e imaterial em contextos variados, expandindo, assim, sua visão de mundo e se vendo como protagonistas ativos e participantes da sociedade, construindo sua visão crítica e histórica sensível, contextualizando a diversidade em termos de consciência e valorização da diversidade cultural e da preservação do patrimônio cultural, para dar sentido ao mundo e à sua história (São Paulo, 2019).

Apontamos algumas habilidades de Arte mais pertinentes e favoráveis ao trabalho com a diversidade étnico-racial.

QUADRO 1 – Diversidade étnico-racial: habilidades da BNCC no ensino fundamental, anos iniciais do componente curricular Arte

ANO	UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES
1º ao 5º	Artes visuais	Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.
1º ao 5º	Artes integradas	Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.
1º ao 5º	Artes integradas	Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 201-203).

Desse contexto, emergem alguns questionamentos: de que maneira as habilidades acima poderão ser trabalhadas? Como lidar pedagogicamente com as diferenças? Será que existe sensibilidade e formação para que professores e professoras possam trabalhar as diferentes matrizes? Essas perguntas poderão ser respondidas a partir da concepção que temos da educação, que forma as práticas educativas (Gomes, 2007).

Para a mesma autora, culturalmente a diversidade pode ser compreendida como uma construção histórica, cultural e social das diferenças. Acrescenta ainda que:

A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. (Gomes, 2007, p.17).

Ou seja, alguns grupos humanos tidos como diferentes passaram a destacar suas particularidades politicamente, reivindicando que tais diferenças fossem tratadas de forma justa e igualitária para desconstruir a imagem de inferioridade que prevalece sobre tais diferenças (Gomes, 2007).

Outro ponto relevante refere-se à última habilidade do quadro acima, que trata do conhecimento e da valorização do patrimônio cultural. Sem um maior conhecimento sobre o tema, o desenvolvimento da habilidade fica comprometido, pois dependerá do entendimento que o professor, os currículos de estados e municípios e os autores de livros didáticos possuem acerca de patrimônio cultural (Lima, 2020).

Destacam-se, no quadro abaixo, as habilidades de Arte presentes no Currículo Paulista, relevantes ao trabalho com a diversidade étnico-racial.

QUADRO 2 – Diversidade étnico-racial: habilidades do Currículo Paulista no ensino fundamental, anos iniciais do componente curricular Arte

ANO	LINGUAGENS	HABILIDADES
1º ao 5º	Habilidade Articuladora	Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.
1º ao 5º	Habilidade Articuladora	Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e

		européias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.
2º e 3º	Dança	Experimentar, identificar e apreciar formas distintas de manifestações tradicionais e contemporâneas da dança próprias da cultura popular paulista de diferentes épocas, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.
3º	Música	Experimentar, identificar e apreciar músicas próprias da cultura popular brasileira de diferentes épocas, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias.
3º e 4º	Artes Visuais	Identificar e reconhecer as influências estéticas e culturais de diferentes povos indígenas e africanos nas manifestações artísticas visuais da cultura paulista, em diferentes épocas.

Fonte: Currículo Paulista (São Paulo, 2019, p. 224-233).

Espera-se que as habilidades propostas na BNCC e no Currículo Paulista possam proporcionar às crianças a chance de ter acesso às várias formas de música, dança, pintura, escultura e diversas expressões artísticas e culturais, no sentido da diversidade cultural, para que possam ser apreciadas sem prejuízo das obras populares ou étnicas. Dentro do contexto escolar, o objetivo do senso artístico é socializar todos os bens culturais e familiarizar os estudantes com esses bens por meio da criação da arte analisada, a qual muitos não podem acessar por meio da mídia (Santana, 2010). Contudo, é imprescindível que a gestão da escola procure desenvolver essas competências por meio de formações e discussões permanentes para os professores, a fim de não permitir discriminações. Existe um longo espaço entre o currículo e a prática, e quanto mais elementos o currículo oferecer aos professores, maiores serão as chances de sucesso na formação (Lima, 2020).

4.2.3 Geografia

De acordo com a BNCC:

Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças. (Brasil, 2018, p 359).

Por meio do uso correto dos conceitos geográficos, do uso do pensamento espacial e da aplicação de modos de pesquisa e análise de informações geográficas, os estudantes podem reconhecer o uso desigual dos recursos naturais pela população mundial, o impacto da distribuição territorial nas disputas geopolíticas e a distribuição desigual socioeconômica da população mundial em diferentes contextos, urbanos e rurais. De forma que o estudo da Geografia facilite a identificação da diversidade étnico-racial e das distinções entre os grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate a qualquer forma de preconceito e violência) (Brasil, 2018).

A Geografia assim como outros componentes curriculares é dividida em unidades temáticas, são elas: O sujeito e seu lugar no mundo, Conexões e escalas, Mundo do trabalho, Formas de representação e pensamento espacial (Brasil, 2018). No Currículo Paulista, existe a inclusão de mais uma unidade temática, chamada: Natureza, ambientes e qualidade de vida, somando-se às outras quatro existentes, totalizando, portanto, cinco (São Paulo, 2019).

É na unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo” que devem estar presentes para as crianças a percepção e a compreensão da dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, mediante o processo de identificação com a comunidade e seu entorno, e o respeito aos diferentes contextos socioculturais (Brasil, 2018).

Ao abordar os objetos de conhecimento, é importante que:

Os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades. Do mesmo modo, é necessário que eles diferenciem os lugares de vivência e compreendam a produção das paisagens e a inter-relação

entre elas, como o campo/cidade e o urbano/rural, no que tange aos aspectos políticos, sociais, culturais, étnico-raciais e econômicos. (Brasil, 2018, p. 368).

Ou seja, são as aprendizagens que serão o alicerce para o aprimoramento das atitudes, procedimentos e elaborações conceituais que intensificam o reconhecimento e a formação das identidades, bem como a participação em grupos sociais distintos (Brasil, 2018).

Seguem, agora, algumas habilidades do componente curricular Geografia, relevantes ao trabalho com a diversidade étnico-racial, tal como constam na BNCC.

QUADRO 3 – Diversidade étnico-racial: habilidades da BNCC no ensino fundamental, anos iniciais do componente curricular Geografia

ANO	UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES
1º	O sujeito e seu lugar no mundo	Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares.
2º	O sujeito e seu lugar no mundo	Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.
3º	O sujeito e seu lugar no mundo	Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens. Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.
4º	O sujeito e seu lugar no mundo	Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira. Descrever processos

		migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.
4º	Conexões e escalas	Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.
5º	O sujeito e seu lugar no mundo	Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 370-379).

Observa-se que a proposta da BNCC no referido componente curricular é um pouco mais ampla nos 4º e 5º anos, no que tange às relações étnico-raciais, contudo nos primeiros anos – 1º, 2º e 3º, a nosso ver, as habilidades são carentes de maior especificidade. Podemos tomar como exemplo as seguintes expressões: “diferentes lugares”; “respeito às diferenças”; “grupos de diferentes origens”; “povos e comunidades tradicionais”, sem especificar, por exemplo, quais lugares, quais diferenças e quais origens. Podemos, dessa forma, levantar questionamentos importantes: “Que contribuições a Geografia pode dar à formação dos alunos da educação básica? Quais conhecimentos geográficos importam para os estudantes dessa etapa de escolaridade? [...] o que é importante ser tratado no ensino dessa disciplina na escola.” (Guimarães, 2018, p. 1037).

Devido às poucas menções quanto às relações étnico-raciais nos três primeiros anos do ensino fundamental, podemos considerar o que diz Guimarães (2018, p. 1041): “Muitos intelectuais defendem que a organização da BNCC pode pôr em risco a autonomia dos professores e a liberdade para a estruturação dos conteúdos contextuais mais significativos para os diversos alunos brasileiros”. Sendo assim, não podemos esquecer que, mesmo antes da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “A Geografia é, portanto, uma disciplina fundamental na formação da cidadania do povo brasileiro, que apresenta uma heterogeneidade singular na sua composição étnica, socioeconômica e na distribuição espacial” (Anjos, 2005, p.176). Reiterando, assim, a pertinência e a riqueza da pluralidade para a humanidade (Santos, 2014).

Haja vista o pouco esclarecimento acerca da abordagem das relações étnico-raciais nos

primeiros anos do ensino fundamental apresentadas pela BNCC, observamos, agora, o Currículo Paulista.

As habilidades presentes no Currículo Paulista relevantes ao trabalho com a diversidade étnico-racial na Geografia constam do quadro 4.

QUADRO 4 – Diversidade étnico-racial: habilidades do Currículo Paulista no ensino fundamental, anos iniciais do componente curricular Geografia

ANO	UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES
1º	O sujeito e seu lugar no mundo	Reconhecer nos lugares de vivência a diversidade de indivíduos e de grupos sociais como indígenas, quilombolas, caiçaras entre outros.
1º	O sujeito e seu lugar no mundo	Comparar jogos e brincadeiras (individuais e coletivos) de diferentes épocas e lugares, promovendo o respeito à pluralidade cultural.
2º	O sujeito e seu lugar no mundo	Comparar costumes e tradições de diferentes populações e grupos sociais inseridos no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças no que se refere à diversidade étnica, geográfica e cultural.
2º	Conexões e escalas	Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos das pessoas (quilombolas, assentados, indígenas, caiçaras entre outros), nas relações com a natureza e no modo de viver em diferentes lugares e tempos.
3º	O sujeito e seu lugar no mundo	Identificar e comparar alguns aspectos culturais dos grupos sociais (povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, ciganos, entre outros) de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo.
4º	O sujeito e seu lugar no mundo	Identificar e selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de

		<p>distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas entre outros), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.</p> <p>Descrever processos migratórios internos e externos (europeus, asiáticos, africanos, latino-americanos, entre outros) e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.</p>
4º	Conexões e escalas	Identificar, descrever e analisar territórios étnico-culturais do Brasil, tais como terras indígenas, comunidades tradicionais e comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios no Brasil.
5º	O sujeito e seu lugar no mundo	Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.

Fonte: Currículo Paulista (São Paulo, 2019, p. 426-434).

Percebe-se no Currículo Paulista, desde o primeiro ano do ensino fundamental, maior resgate da identidade sociocultural, dos povos indígenas, dos quilombos, por exemplo. Para Guimarães (2018, p. 1050): “Consideramos que tais enfoques presentes no documento são necessários aos processos de ensino-aprendizagem da Geografia e estão encaminhados de forma adequada, o que constitui fator acertado”. Esse enfoque presente no Currículo Paulista colabora para um olhar geográfico em que os povos tradicionais da floresta, chamados de “índios”, e as matrizes de origem africana, em sentido amplo, incluindo tecnologias, saberes, línguas, grupos étnicos, culturas, religiões, dentre outras referências, são os principais atores da geração territorial brasileira (Anjos, 2020).

Entretanto, o mesmo autor, em outro trabalho publicado anteriormente à implementação da BNCC e do Currículo Paulista, levanta um ponto importante a ser considerado nos dias atuais: refere-se às aulas expositivas e ao uso dos livros didáticos que podem produzir um efeito contrário ao esperado quanto ao ensino para as relações étnico-raciais no ensino de Geografia.

Independentemente da perspectiva geográfica, a forma mais usual de se ensinar geografia tem sido por meio do discurso do professor ou do livro didático. Não podemos perder de vista que muitos materiais didáticos têm desempenhado um papel muitas vezes decisivo na introjeção de conceitos errados, de forma velada ou explícita, assim como de estereótipos. (Anjos, 2005, p. 177).

Tais “conceitos errados” e “estereótipos” evocam, por exemplo, a divulgação da escravidão ligada unicamente aos povos africanos, a representação de imagens de pessoas negras como escravizadas ou desempenhando papéis na sociedade com pouco ou nenhum prestígio, a falta de inserção do papel do negro nos ciclos da economia, a falta de informações quanto ao número de afrodescendentes no país e a importância desses, a ausência de destaque quanto aos africanos e afrodescendentes como responsáveis, também, pela adequação da tecnologia pré-capitalista do Brasil, como a mineração, a medicina, a nutrição e a agricultura, a omissão quanto à herança cultural oriunda da África, como matriz mais notável da cultura popular brasileira e que é repetidamente preterida ao folclore pela ideologia dominante (Anjos, 2005). Para Santos (2014, p. 1), entende-se, portanto, que “[...] o ensino de Geografia deve colaborar com o rompimento dos modelos eurocêntricos e hegemônicos e colaborar na construção de uma educação étnico-racial nas escolas brasileiras de forma igualitária.”

4.2.4 História

No componente curricular de História, estão presentes algumas habilidades também importantes para a abordagem da diversidade étnico-racial nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em conformidade com a Base, temos que:

A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, consequentemente, suscita outras questões e discussões. (Brasil, 2018, p. 397).

Ou ainda, quando falamos dos anos iniciais do ensino fundamental, a História deverá considerar primeiramente a construção do indivíduo. Esse processo se inicia quando a criança toma consciência da existência do “eu” e do “outro”. A prática da separação de sujeitos é um método de conhecimento, uma forma de os indivíduos adquirirem conhecimento,

autoconsciência, desenvolvendo a capacidade de gerir a própria vontade de forma autônoma, como parte da família, da comunidade e dos grupos sociais (Brasil, 2018).

As indagações para se pensar a história como conhecimento indispensável, que crianças e adolescentes desenvolvem na escola, são aquelas que se originam no presente. O passado que deve estimular a dinâmica do ensino fundamental é o passado que dialoga com o presente (Brasil, 2018).

A História no ensino fundamental possui objetivos, a saber: incentivar a emancipação de pensamento e identificar a capacidade dos indivíduos de agir de acordo com o período e a região onde vivem para manter ou mudar seus hábitos e comportamentos (Brasil, 2018).

O componente curricular História possui grande importância, pois se faz presente nas Leis nº 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira no currículo da rede oficial de ensino, e nº 11.645/08, que inclui o ensino da História e Cultura Indígena. Portanto, de acordo com a BNCC:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. (Brasil, 2018, p. 401).

Ou seja, vale destacar os temas relacionados à diversidade cultural e à configuração de múltiplas identidades, acentuando-se em métodos relevantes para a história dos povos indígenas e africanos. Também é notável na formação da sociedade brasileira a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais, e suas expressões com outros povos e sociedades (Brasil, 2018).

Quando nos deparamos com as competências específicas de História para o ensino fundamental, temos, no Currículo Paulista, duas, em especial, que merecem nossa atenção:

Compreender a história e a cultura africana, afro-brasileira, imigrante e indígena, bem como suas contribuições para o desenvolvimento social, cultural, econômico, científico, tecnológico e político, e tratar com equidade as diferentes culturas.

Compreender, identificar e respeitar as diversidades e os movimentos sociais, contribuindo para a formação de uma sociedade igualitária, empática, que preze pelos valores da convivência humana e que garanta direitos. (São Paulo,

2019, p. 459).

São elementos do Currículo Paulista que objetivam que o estudante compreenda a sociedade no tempo e no espaço, apontando a origem e o processo dos problemas contemporâneos, de modo que, durante os nove anos do ensino fundamental, veja-se como sujeito histórico e compreenda sua existência em uma sociedade plural, contraditória e complexa (São Paulo, 2019).

Seguem, agora, algumas habilidades da BNCC do componente curricular de História, importantes para o trabalho com a diversidade étnico-racial.

QUADRO 5 – Diversidade étnico-racial: habilidades da BNCC no ensino fundamental, anos iniciais do componente curricular História

ANO	UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES
3º	As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.
3º	O lugar em que vive	Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.
4º	Circulação de pessoas, produtos e culturas	Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.
4º	As questões históricas relativas às migrações	Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.
5º	Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.
5º	Registros da história: linguagens e culturas	Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e

		os povos africanos.
--	--	---------------------

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 410-415).

Mesmo com a obrigatoriedade do ensino da História e da cultura afro-brasileira nos currículos oficiais das redes de ensino, a partir da Lei nº 10.639/03, a BNCC não apresenta elementos importantes para o cumprimento dessa lei, pois, apenas, a partir do 3º ano do ensino fundamental existe uma habilidade que faz referência aos diferentes grupos sociais e culturais, incluindo as culturas africanas. Dessa forma, os primeiros anos: 1º e 2º anos apresentam lacunas que poderiam ser preenchidas com discussões mais específicas sobre temas referentes à História e cultura afro-brasileira.

Lacunas que reforçam a visão excludente de sujeitos que contribuíram para a formação do Brasil, como afirma Silva Júnior (2016, p. 95):

A história do ensino de história no Brasil é marcada por uma versão excludente, opressora e silenciadora de diversos sujeitos que fizeram e fazem parte da constituição do país. Prevaleceu o monopólio cultural detido pelo Norte, um ensino eurocêntrico e um olhar enviesado por estereótipos e visões pouco informadas sobre outras realidades, como, por exemplo, sobre os afrodescendentes e indígenas.

Tal situação acarreta em ausência de uma proposta mais sólida quanto à educação para as relações étnico-raciais nos anos iniciais. Embora alguns conceitos da história do ensino fundamental sejam baseados em representações que incentivem a diversidade e a pluralidade, como a identidade e a diferença, não garantem sua validade. Portanto, é necessário repensar criticamente esses conceitos, assim como o pensamento, opiniões da equipe escolar e reestruturação de seus planos de ensino (Nogueira; Silva, 2020).

Algumas habilidades do Currículo Paulista do componente curricular da História se mostram importantes para a abordagem da diversidade étnico-racial, como segue abaixo.

QUADRO 6 – Diversidade étnico-racial: habilidades do Currículo Paulista no ensino fundamental, anos iniciais do componente curricular História

ANO	UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES
1º	Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	Identificar, respeitar e valorizar as diferenças entre as pessoas de sua convivência.
3º	As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença

		de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, a de povos originários e a de migrantes.
3º	O lugar em que vive	Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam, respeitando e valorizando a diversidade.
4º	As questões históricas relativas às migrações	Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.
4º	Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	Comparar os modos de vida de diferentes comunidades do estado de São Paulo, tanto rurais quanto urbanas (tais como os povos ribeirinhos, litorâneos, indígenas, quilombolas e migrantes), analisando as particularidades e semelhanças de cada comunidade.
4º	As questões históricas relativas às migrações	Analisar as diferentes correntes migratórias (nacionais e internacionais) que ajudaram a formar a sociedade no estado de São Paulo.
5º	Registros da história: linguagens e culturas	Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos.
5º	Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. Reconhecer e respeitar a diversidade humana. Criar e desenvolver projetos de combate ao preconceito no âmbito escolar e/ ou na comunidade, promovendo a empatia e a inclusão.

Fonte: Currículo Paulista (São Paulo, 2019, p. 462-469).

Situação semelhante à BNCC repete-se no Currículo Paulista, pois, no 2º ano, não há referência a um trabalho específico direcionado à História e Cultura Afro-brasileira de forma

direta. Dessa forma, Brito e Machado (2018, p. 264) afirma: “Não podemos ignorar o fato de que o arranjo curricular reflete-se nos encaminhamentos diários que, certamente, compromete o processo de formação integral dos estudantes que não se veem reconhecidos nos conteúdos programáticos do currículo.”

Apenas no 5º ano há uma habilidade quanto ao desenvolvimento de projeto relativo ao preconceito no âmbito escolar. Sendo esta habilidade tão importante, ela deveria contemplar também outros anos do ensino fundamental. Sendo possível, a partir do currículo, criar uma escola plural e aberta à diversidade. Ou seja: “No panorama que se apresenta, há urgência em se oferecer condições às escolas de potencializar as resistências e a capacidade de resposta às necessidades dos grupos excluídos dos espaços de formação e produção de conhecimento.” (Brito; Machado, 2018, p.270).

Nas seções anteriores, procuramos mostrar especificidades quanto ao tratamento da diversidade étnico-racial nos anos iniciais, nos componentes curriculares escolhidos para esse trabalho: Língua Portuguesa, Arte, Geografia e História. Foram realizados alguns paralelos entre BNCC e Currículo Paulista, sabendo que o segundo traz definições a partir do primeiro. O Estado de São Paulo procurou, a seu modo, sem deixar de lado a importância da BNCC, imprimir no Currículo do estado a relevância quanto ao estudo do tema. Há acertos e erros que nos levam a observar a complexidade da temática e o quanto há exigências a serem cumpridas, que perpassam por formação docente, formação continuada e apoio da gestão escolar, necessitando de toda uma equipe a ser mobilizada para a realização de um trabalho bem-sucedido.

5 CONHECENDO O LOCAL DA PESQUISA, AS ENTREVISTADAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nesta seção, caracterizamos o local de pesquisa, suas especificidades, a estrutura física, os projetos existentes na unidade e os sujeitos da pesquisa – todas mulheres, são elas as professoras e a coordenadora de gestão pedagógica – cuja identificação se deu por meio de pseudônimos. Por fim, realizamos a análise das práticas pedagógicas de uma das professoras.

5.1 Caracterização da escola

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual de ensino no município de Araras, que se situa no interior do estado de São Paulo. A escola localiza-se no bairro Mauritânia⁵, situado na periferia (zona leste) da cidade. O bairro Mauritânia possui boa infraestrutura: ruas asfaltadas, água encanada, esgoto, eletricidade, hospital, escolas da rede municipal e estadual, igrejas e variados tipos de comércio.

A escola possui como data de instalação o dia 26 de junho de 1992 e atende atualmente estudantes de 1º a 5º anos do ensino fundamental I. O pedido para a construção da escola surgiu da comunidade, a partir de uma comissão que procurou o então deputado estadual Dr. Nelson Mandela⁶, que encaminhou o pedido ao governador do estado de São Paulo. Com isso, foi realizada uma parceria com o município de Araras para a construção da escola. A escola chegou a se chamar Escola Botswana⁷ e, mediante o crescimento da unidade, ela selecionou um novo nome, por meio de um Projeto de Lei nº 334, de 1992, que propôs a homenagem a uma professora natural da cidade de Araras, Dandara⁸, falecida no final da década de 70 (PPP, 2022).

A escola funciona nos turnos da manhã, de 7h às 11:30h, e da tarde, de 12:30h às 17h, atendendo aproximadamente 437 estudantes. A unidade possui 16 turmas, divididas em: A, B, C e D. Atualmente, conta com duas turmas de 1º anos (manhã: 1º ano A; tarde: 1º ano B), três turmas de 2º anos (manhã: 2º ano A e B; tarde: 2º ano B), quatro turmas de 3º anos (manhã: 3º ano A e B; tarde: 3º ano C e D), três turmas de 4º anos (manhã: 4º ano A; tarde: 4º ano B e C) e quatro turmas de 5º anos (manhã: 5º ano A e B; tarde: 5º ano C e D).

No que tange à estrutura física, a escola conta com: oito salas de aula, uma sala de

⁵ Nome fictício do bairro.

⁶ Nome fictício do deputado estadual.

⁷ Nome fictício da escola.

⁸ Nome fictício da escola.

professores, uma sala para direção, uma sala para coordenação, uma sala de informática, uma cozinha, uma despensa, um almoxarifado, dois banheiros para professores e demais funcionários, um banheiro feminino, um banheiro masculino, uma quadra coberta, um pátio coberto (refeitório), um pátio ao ar livre e uma sala de leitura. No ano de 2009, a unidade passou por uma reforma para instalação de piso nas salas de aula, reforma do telhado e banheiros. Em 2011, houve a cobertura da quadra da escola e, em 2012, aconteceu a instalação de forro no pátio coberto, que é utilizado como refeitório. Contudo, existem dois ambientes que são inadequados à finalidade que se propõem, são eles: a sala de leitura e duas salas de aula (PPP, 2022).

A sala de leitura é pequena, com pouca iluminação, os livros encontram-se guardados em estantes, mas sem organização aparente, não há uma coordenação que os classifique a fim de facilitar a busca por eles. Os livros mais novos, alguns inclusive que tratam da diversidade étnico-racial, encontravam-se em cima de uma mesa, separados dos demais. Nas prateleiras, foi possível encontrar outros livros mais antigos que tratavam do mesmo assunto.

O laboratório de informática possui em média 10 computadores, incluindo *notebooks*, todos ligados à internet. Neste mesmo espaço, também são encontrados: jogos educativos, entre eles: dado sonoro, *tangram*, caça rimas, batalha das palavras, troca letras, trinca mágica e um globo terrestre.

A escola, em geral, é arborizada, possuindo um jardim em sua entrada principal. O jardim margeia um dos muros da escola, iniciando no portão principal até a sala de lanche dos professores. O pátio da escola, ao ar livre, possui formato circular, tendo ao seu redor, também, um belo jardim, deixando o espaço mais colorido e atrativo.

O intervalo da escola é dividido em dois horários, sendo o primeiro destinado às turmas de 1º a 3º anos e o segundo destinado às turmas de 4º e 5º anos. A escola possui um ambiente reservado para o lanche dos professores, onde há pia, micro-ondas, sanduicheira, geladeira e mesa para seis lugares. O momento do lanche é um espaço de socialização para o corpo docente, todos conversam sobre os mais variados assuntos, sejam eles profissionais ou pessoais. As professoras que trabalham com anos comuns do ensino fundamental costumam, em geral, trocar material entre si, planos de aula.

Durante o intervalo das crianças, os monitores da escola são responsáveis por auxiliar e cuidar dos estudantes. Algumas vezes são realizadas brincadeiras dirigidas para as crianças e outras vezes elas brincam livremente no pátio da escola.

Nas visitas realizadas por esta pesquisadora, foi possível observar como a escola atende a comunidade. Pudemos perceber que a unidade sempre se mantém disponível a receber os

responsáveis pelos estudantes, a fim de sanar quaisquer dúvidas referentes à aprendizagem e/ou comportamento dos discentes. A diretora da escola sempre esteve presente durante as visitas da pesquisadora, ou, na impossibilidade de sua presença, o vice-diretor assumia com empenho a função de responder pela unidade.

Quanto aos seus recursos humanos, a escola conta com um diretor, um vice-diretor, um professor-coordenador, um gerente de organização escolar, dois agentes de organização escolar, duas merendeiras (provenientes da rede municipal de ensino), dois funcionários de serviços gerais (provenientes de empresas terceirizadas), dezesseis professores de educação básica I e quatro professoras de educação básica II, ou seja, professores especialistas das áreas de Língua Inglesa, Educação Artística e Educação Física (PPP, 2022).

A rotina diária das professoras compreende o trabalho em sala de aula e mais os horários destinados ao horário de aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC). Elas dirigiam-se sempre ao laboratório de informática para assistir às aulas remotas elaboradas pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE), que permanecem gravadas e são transmitidas pelo Centro de Mídias de São Paulo (CMSP). Era nesse momento, com a autorização prévia da diretora, que as entrevistas com as professoras aconteciam.

Após a apresentação de algumas características mais específicas e pessoais da escola, analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, em seu artigo 12, determina que: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: Inciso I: elaborar e executar sua proposta pedagógica. [...]” (Brasil, 1966, p. 15). Dessa forma, o projeto político pedagógico (PPP) da escola explicita que almeja realizar um trabalho de qualidade, por intermédio de diagnóstico de situação da unidade, englobando a aprendizagem dos estudantes e as relações entre todos os envolvidos, considerando que todos participarão do processo educacional desenvolvido pela unidade.

Para chegar a este trabalho, que associa os saberes teóricos aos saberes práticos e aos saberes éticos e morais, o PPP da escola possui como meta não apenas a aprendizagem dos conteúdos, mas a formação completa do ser humano. Sendo assim, a escola busca desenvolver o educando nas áreas cognitiva, ético-valorativa, pessoal e social. A partir do currículo, busca promover o interesse pela pesquisa, o conhecimento de suas próprias aptidões, a formação de estudante-cidadão, que conceba o valor e a dignidade do ser humano, o desenvolvimento de seu potencial individual, do espírito de cooperação, solidariedade, autodisciplina, respeito próprio, respeito ao outro e ao contexto social (PPP, 2022).

Os objetivos da escola são pautados em: educar as crianças; ajudá-las a formar sua identidade; agir com independência; realizar escolhas; incorporar as diversidades e incentivar a continuidade dos estudos; conduzir os estudantes ao nível de desenvolvimento equivalente a sua faixa etária, por meio do conhecimento; preparar o estudante para exercer a cidadania; proporcionar qualificação para o trabalho; permitir aos estudantes o domínio dos princípios científicos e tecnológicos; e conhecer formas contemporâneas de linguagem. Alguns dos objetivos citados encontram amparo na missão da unidade, qual seja: o compromisso com a qualidade de ensino e integração Escola/Comunidade, garantindo direitos e deveres de todos e todas, proteção a autoestima dos estudantes, objetivando minimizar a evasão escolar, a partir da construção de um ambiente agradável e acolhedor para estimular a continuidade nos estudos (PPP, 2022).

O perfil socioeconômico dos estudantes da unidade escolar é considerado de classe social baixa. Os estudantes residem, em sua maioria, no bairro local e vizinhos, alguns moram distante, contudo, são estudantes que mudaram de bairro, mas preferem continuar na escola. Os familiares e/ou responsáveis pelos estudantes da escola trabalham, em geral, nos setores de comércio e indústria (PPP, 2022).

Não houve menção no Projeto Político Pedagógico à quantidade de estudantes com necessidades especiais matriculados na unidade. Percebemos que a escola carece de acessibilidade nos seus espaços físicos, não há, por exemplo, banheiros adaptados. No entanto, há duas rampas de acesso: uma rampa faz a comunicação do pátio às salas de aula e a segunda rampa faz a ligação das salas de aula à quadra poliesportiva.

A escola possui grêmio estudantil, sendo atuante, apesar de algumas limitações. Pelo fato de alguns membros serem muito novos, precisam do apoio dos membros maiores (que possuem mais idade). O trabalho realizado no grêmio acontece a partir da fiscalização das carteiras sujas, da construção de cartazes para prevenção de doenças, como a dengue, por exemplo, ou ainda prevenção ao bullying. A escolha dos representantes acontece a partir de eleição, sendo normalmente estudantes dos 4º e 5º anos.

A escola dispõe de três avaliações, são elas: autoavaliação da equipe gestora, objetivando investigar potencialidades e fragilidades do desenvolvimento pedagógico; avaliação semestral dos professores a respeito do trabalho pedagógico, a partir dos resultados alcançados; e a avaliação institucional, feita por toda comunidade escolar, também utilizada para avaliação do avanço pedagógico (PPP, 2022).

O currículo adotado pela escola é o Currículo Paulista, que se encontra subdividido em duas partes: educação infantil e ensino fundamental (volume 1) e ensino médio (volume 2). O

volume 1, um de nossos objetos de estudo, foi homologado em 2017. Portanto, a escola adota as competências específicas de cada componente curricular deste documento. No projeto político pedagógico da unidade, é possível observar que não há referência a um trabalho mais específico direcionado para a diversidade étnico-racial, pois o termo não foi mencionado no documento. Um dado importante é que os estudantes atendidos pela escola são, em sua maioria, de raça ou etnia negra, de acordo com as entrevistas realizadas com as professoras, assunto que será tratado mais adiante.

No PPP, são apresentados os objetivos do ensino fundamental I, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e também as competências específicas para o ensino fundamental, de acordo com o Currículo Paulista. Infelizmente, não há menções à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fato que nos chamou atenção, haja vista a homologação da BNCC ter ocorrido no ano de 2017 e o PPP da unidade ter sua data de vigência correspondente ao ano letivo de 2022. Tratando dos objetivos do ensino fundamental I, apresentados no PPP, são observadas algumas palavras-chaves que remetem à diversidade, contudo de forma generalizada, são elas: “socioculturais”, “nações”, “povos”, “discriminação”, “diferença”, “etnia”, “diversidade”, “preconceito”, “respeito”, “sociedade plural”.

A escola possui dois programas, ambos oriundos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, são eles: Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar (Conviva) e o Método de Melhoria de Resultados (MMR). Além deles, existe ainda o Aprender Juntos, que se trata de um projeto também proveniente da referida Secretaria. Quanto à existência de projetos elaborados pela própria unidade, existe apenas um, nomeado “Contra o bullying”. Para maior compreensão dos programas e projetos da escola, foi realizada entrevista com a diretora e vice-diretor da escola, além de anotações realizadas pela pesquisadora em diário de campo. Falamos, inicialmente, do programa Conviva.

O Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar (Conviva), no âmbito da Rede Pública Estadual de Educação de São Paulo, reúne alguns objetivos, são eles: contribuir para que toda escola seja um ambiente de aprendizagem solidário, colaborativo e acolhedor, além de diminuir a evasão escolar e promover a participação efetiva da família na vida escolar dos estudantes da rede estadual (Brasil, 20019).

Em entrevista realizada com o vice-diretor da escola, em maio de 2022, sobre o programa Conviva, ele nos disse que: “[...] o principal objetivo dele é diminuir nas escolas a violência, alunos que desistem de estudar, oferecer um maior acesso à comunidade e também outros benefícios, como atingir o emocional do aluno, dos professores, ajudá-los na parte cognitiva.” Ou seja, o programa é constituído de estratégias de acompanhamento por parte dos

docentes aos educandos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem (Brasil, 2019). Quando perguntado sobre a metodologia do programa, o vice-diretor explicou: “[...] nós temos dentro do Conviva psicólogos da educação, que podem atender os professores online numa plataforma, grupos como o grêmio estudantil, os funcionários, até os terceirizados podem usar.” Dessa maneira, o programa é capaz de atingir mais um objetivo, que se trata de promover e assegurar uma rede de proteção social no entorno da comunidade escolar, com aproximação dos serviços de assistência e saúde mental (Brasil, 2019).

Quanto à implantação do programa na unidade, a diretora esclareceu que: “[...] os vice-diretores são responsáveis pelo Conviva, eles vão à diretoria de ensino e passam por formações para trabalhar o psicológico das crianças, o acolhimento, e aí depois o vice-diretor vem e replica isso na ATPC com o objetivo de que o professor vá replicar com os alunos em sala de aula.” A partir dessas formações, é possível alcançar uma das dimensões do programa, que se trata de ações que promovam um ambiente escolar positivo, solidário, inclusivo e acolhedor, desenvolvendo habilidades de relacionamento que valorizem a resolução de conflitos e o respeito pela diferença e diversidade (Brasil, 2019).

Também criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, ligado ao Programa Gestão em Foco, temos o Método de Melhoria de Resultados (MMR), que se classifica também como um programa, cujo objetivo é promover a melhoria contínua da qualidade do aprendizado nas Diretorias de Ensino e escolas. Os oito passos do método são: conhecendo o problema, quebrando o problema, identificando as causas do problema, elaborando planos de melhoria, implementando os planos de melhoria, acompanhando os planos e resultados, corrigindo os rumos, registrando e disseminando boas práticas (Falconi, 2021).

Na entrevista realizada com a diretora da escola, ela explicou que a metodologia acontece da seguinte forma: “[...] fazemos a reunião, elaboramos as ações com as etapas, e aí a gente vai realizando, e ao final de cada bimestre ou trimestre, a gente apresenta os resultados para a comunidade escolar. A reunião é uma equipe de dez pessoas, tem pais, professores, alunos e a equipe gestora [...]”. A diretora nos dá mais exemplos quanto à dinâmica do programa: “[...] então, os alunos têm dificuldade em leitura compreensiva, por quê? Onde está o problema? Por que o professor não consegue trabalhar essa habilidade? Sabe, assim, e aí a gente chega na causa-raiz, chegando na causa-raiz a gente chega na ação que a gente tem que fazer.” A meta do programa é melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Outro projeto desenvolvido na escola é nomeado Aprender Juntos, ele também é de

autoria da Secretaria de Educação do estado de São Paulo e tem como objetivo: “[...] consolidar habilidades dos estudantes do 3º ao 6º ano do ensino fundamental ligadas à aquisição do sistema de escrita e sua capacidade de ler, compreender e produzir textos orais e escritos e, também, ao letramento matemático [...]” (Brasil, 2021). De acordo com o projeto, os estudantes com dificuldades ligadas à aquisição do sistema de escrita, leitura, produção textual e também ao letramento matemático são reagrupados em outras turmas, de acordo com suas necessidades pedagógicas. Estudantes de 3º, 4º e 5º anos são agrupados juntos para trabalharem a alfabetização e letramento, uma vez por semana, para o desenvolvimento de atividades diferenciadas a partir da necessidade do grupo (Brasil, 2021).

O docente escolhido para desenvolver esse trabalho deverá ter experiência no desenvolvimento de habilidades e competências em diferentes grupos; conhecer o currículo atual, especialmente habilidades e competências associados à alfabetização e ao letramento matemático; capacidade de planejar sequências destinadas a desenvolver competências adequadas a estudantes de diferentes níveis de aprendizagem, com base em diagnóstico de suas necessidades; capacidade de trabalhar com os estudantes de diferentes maneiras para promover o envolvimento e a aprendizagem destes (Brasil, 2021). Outras informações acerca do projeto são explicitadas pela diretora da unidade: “Há também outros momentos para trabalho com produção de texto e o material utilizado no projeto vem da Secretaria de Educação do Estado”.

A escola conta com um projeto de sua autoria, chamado “Contra o bullying”. Contudo, percebe-se que não há uma regularidade quanto a sua execução. O projeto conta apenas com rodas de conversas e/ou leituras sobre bullying entre docentes e discentes, em sala de aula. As rodas de conversa são realizadas durante o horário da aula em todas as turmas. Entretanto, o espaço é aberto para discussões, apenas a critério do professor, quando casos de bullying são presenciados em sala de aula e/ou na escola.

Na construção do olhar sobre a instituição escolar, compreendida enquanto espaço de diversidade, procuramos entender estudantes e docentes como indivíduos socioculturais, ou seja, indivíduos de experiências sociais que agem por meio de uma reprodução e elaboração de uma cultura. Dessa forma: “A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. [...] construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura. [...]. (Moreira; Candau, 2003, p.160). Portanto, o papel básico da escola é orientar os estudantes quanto à compreensão do conhecimento que foi gerado, ao mesmo tempo em que os forma em valores da vida humana (Gatti, 2013).

Outro aspecto importante diz respeito à diversidade presente na escola a partir de seus

sujeitos: professores, estudantes. Em vez de manter tradições monoculturais, as escolas são convidadas a lidar com o multiculturalismo, reconhecendo os diferentes temas socioculturais existentes em seus contextos, abrindo espaços para a expressão e valorização das diferenças. Uma das questões fundamentais a serem trabalhadas no cotidiano escolar, na perspectiva da promoção de uma educação atenta à diversidade cultural e à diferença, trata-se do combate à discriminação e ao preconceito, tão presentes na nossa sociedade e nas nossas escolas (Moreira; Candau, 2013).

Nosso intuito, aqui, foi, portanto, apresentar um breve retrato da escola pesquisada. Levando em conta as complexidades e particularidades existentes dentro do espaço escolar, sabemos que não é possível apresentar tudo. Contudo, a partir do que foi apresentado, esperamos que o leitor possa compreender que nenhuma escola é igual a outra. Cada escola, a seu modo, é capaz de trazer sua contribuição à sociedade, desde que exerça o ofício de ensinar pautada na ética e no respeito a todo e qualquer tipo de diversidade.

5.2 Perfil das professoras e da coordenadora de gestão pedagógica: quem são as entrevistadas?

Procurou apresentar nesta seção as entrevistadas de nossa pesquisa: professoras e coordenadora de gestão pedagógica de educação básica. Usamos pseudônimos objetivando preservar suas identidades e manter os princípios éticos que regem a pesquisa. Os pseudônimos escolhidos são nomes de flores originárias do continente africano.

O contato com as professoras aconteceu mediante conversa durante o período de intervalo das aulas: recreio ou horário de ATPC. Nesse momento, apresentava a pesquisa, quais os objetivos do estudo e a necessidade de voluntárias para o seu desenvolvimento, haja vista a relevância dos depoimentos para posterior análise. Após o consentimento verbal, a assinatura da voluntária era colhida no termo de consentimento livre esclarecido (TCLE), ficando uma via com a voluntária e uma com a pesquisadora. Durante essa conversa, foi possível ajustar os dias e horários para as entrevistas.

O grupo de entrevistadas foi composto por cinco professoras da educação básica I, ou seja, professoras dos anos iniciais do ensino fundamental (1º e 5º anos), uma professora de Arte, que leciona em todas as turmas de 1º e 5º ano (professora educação básica II) e uma coordenadora de gestão pedagógica. Todas são efetivas na rede pública estadual de São Paulo no município de Araras SP.

Quadro 7 – Perfil das professoras e coordenadora da Escola Estadual Dandara

Professora	Autodeclaração Racial	Formação inicial	Ano que leciona	Tempo de atuação na docência
Raquelina	Parda	Normal Superior e Lic. em Pedagogia	1º ano	16 anos
Clívia	Branca	Licenciatura em Pedagogia	2º ano	15 anos
Amestista	Branca	Licenciatura em Pedagogia	3º ano	11 anos
Escila	Branca	Magistério/Gestão Escolar	4º ano	30 anos
Gazânia	Branca	Magistério e Lic. em Letras/ Inglês	5º ano	25 anos
Babiana	Branca	Licenciatura em Artes Plásticas	1º ao 5º ano	21 anos
Camoensia	Branca	Magistério e Lic. em Pedagogia	Coordenadora de gestão pedagógica	07 anos

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que a maioria das professoras possuem como formação inicial o Magistério e/ou a Licenciatura em Pedagogia, com exceção da professora de Arte, cuja formação é em Artes Plásticas. As idades das interlocutoras variam de 34 a 51 anos, todas possuem pelo menos uma pós-graduação *lato sensu*, com exceção da coordenadora de gestão pedagógica e da professora de Arte, que informaram não possuir. A formação continuada das professoras, sobre o tema étnico-racial, acontece por meio das formações on-line da EFAPE, por meio dos ATPC e, algumas vezes, a coordenadora de gestão pedagógica também promove formação sobre o tema de forma presencial, na unidade.

Em 2022, a coordenadora de gestão pedagógica informou ter participado de uma formação sobre cultura antirracista promovida pela Diretoria de Ensino, presencialmente. O tempo de docência das professoras varia de 11 a 30 anos, já a coordenadora de gestão pedagógica atua nessa função há sete anos. Elas foram questionadas também quanto à autodeclaração racial, seis se declararam brancas e uma parda.

As entrevistas aconteceram sempre no período da manhã, devido à minha disponibilidade e também pelo fato de algumas delas trabalharem em outras escolas no período da tarde. As entrevistas foram realizadas no interior da escola, a maioria no laboratório de informática, duas entrevistas aconteceram no refeitório e uma ao lado da quadra de esportes e sempre com uso do gravador de voz.

5.3 Trabalho com a diversidade étnico-racial a partir das práticas pedagógicas

Conforme já explicitado no primeiro capítulo, as entrevistas foram realizadas à luz da história oral, tomando como referência, na coleta dos relatos orais, um roteiro que nos permitiu chegar às seguintes categorias: trabalho com a diversidade étnico-racial a partir das práticas pedagógicas; currículo e diversidade étnico-racial; continuidade do trabalho com a diversidade étnico-racial; espaço no PPP para a diversidade étnico-racial; apoio da gestão no desenvolvimento das práticas pedagógicas para a diversidade étnico-racial. A partir dessas categorias, apresentaremos as subcategorias destacadas no quadro 8, como segue:

Quadro 8 – Categorias e subcategorias para o trabalho com a diversidade étnico-racial

Categoria	Subcategoria
Trabalho com a diversidade étnico-racial a partir das práticas pedagógicas	Como acontece nas aulas de Língua Portuguesa, História, Geografia e Educação Artística o trabalho com a diversidade étnico-racial e quais os recursos didáticos utilizados. Dificuldades em trabalhar com o tema diversidade étnico-racial.
Currículo e diversidade étnico-racial	Como o Currículo Paulista e BNCC trata a diversidade étnico-racial, e se esses documentos fornecem as professoras meios para o trabalho com a diversidade étnico-racial em sala de aula.
Continuidade do trabalho com a diversidade étnico-racial	A importância de trabalhar a temática durante todo o ano ou apenas no dia 20 de novembro.
Espaço no PPP para a diversidade étnico-racial	A necessidade da diversidade étnico-racial ser contemplada pelo PPP da escola
Apoio da gestão no desenvolvimento das práticas pedagógicas para a diversidade étnico-racial	Há ou não o apoio da gestão para o trabalho com a diversidade étnico-racial.

Fonte: Elaboração própria.

Na seção a seguir, apresentaremos o perfil profissional de cada uma das professoras entrevistadas, incluindo idade, formação inicial, formação continuada, tempo de docência, ano em que atua no ensino fundamental e autodeclaração racial. Na mesma seção, as respostas das professoras serão analisadas a partir das categorias encontradas na pesquisa. Com referências nessas categorias e subcategorias, entraremos em contato com as práticas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa no trabalho com a diversidade étnico-racial, tal como nos relataram ao “olharem” e “refletirem” sobre suas experiências.

5.3.1 Trabalho com a diversidade étnico-racial a partir das práticas pedagógicas

Nesta categoria, questionamos a nossas entrevistadas, as professoras de 1º ao 5º ano, professora de Arte e a coordenadora de gestão pedagógica, sobre como acontecem, nas aulas de LP, História, Geografia e Arte, o trabalho com a diversidade étnico-racial e os recursos que elas utilizam para esse trabalho.

Professora Raquelina⁹, quando questionada acerca de como acontece o trabalho com a diversidade étnico-racial e quais recursos didáticos ela utiliza, nas aulas de Língua Portuguesa, História e Geografia, ela nos disse que:

Então, nessas aulas, tanto Língua Portuguesa, História, Geografia, a gente trabalha essa questão da diversidade étnico - racial tanto no livro, vem algumas brincadeiras, né, de origem africana, também já trabalhamos a diversidade, o tema diversidade através de roda de conversa, nas aulas de História, Geografia, pras crianças poder perceber aqui dentro do próprio grupo, que um não é igual ao outro, as características físicas são diferentes, então a gente trabalha dessa forma, com os pequenos, né e na Língua Portuguesa a gente já trabalhou a brincadeira, tanto a professora lendo as regras da brincadeira, mas antes eu mostrei no mapa-múndi onde fica a África, contei toda a história assim, porque que o nosso povo tem essas misturas de raças, né, falei da época da colonização, não entrei a fundo né, mas só para eles terem uma noção porque que o Brasil é tão diverso, isso, exato, questão das raças, né.

Quando indagada sobre possíveis dificuldades para o trabalho com o tema em questão, a professora Raquelina respondeu não possuir: “Não, eu não tive dificuldade em trabalhar o tema étnico-racial”.

Nossa segunda entrevistada, professora Clívia¹⁰, a respeito do trabalho com as práticas pedagógicas, professora Clívia nos respondeu que são globais, informais e interdisciplinares:

Olha eu vejo que as aulas elas acontecem na verdade de uma forma mais global e informal, então assim, é interdisciplinar quando a gente conversa sobre os temas, mas eu percebo que é mais no dia a dia em rodas de conversa

⁹ Possui como formação inicial o curso Normal Superior; posteriormente cursou a Licenciatura em Pedagogia e fez, também, a pós-graduação em Gestão Escolar, a formação continuada sobre o tema étnico-racial acontece por meio das videoaulas disponibilizadas pela EFAPE. Possui 43 anos, leciona há dezesseis (16) anos na rede estadual de ensino, e atualmente é a professora da turma de 1º ano do ensino fundamental. Em sua autodeclaração racial, ela se declara parda

¹⁰ Possui como formação inicial a licenciatura em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia. A formação continuada da professora acerca do tema, aconteceu em ATPC presencialmente e, também, de forma on-line por intermédio da EFAPE. Possui 38 anos, leciona há quinze (15) anos, e assumiu a turma de 2º ano do ensino fundamental. Sua autodeclaração racial, foi branca.

na medida que a gente sente a necessidade ali, né, na sala de aula ou no dia a dia, na rotina dos alunos.

Para ela, a necessidade de tratar sobre a diversidade étnico-racial, a partir das práticas pedagógicas, está atrelada a algumas situações específicas em sala de aula, como aquelas que envolvem o cabelo, a cor da pele, em particular da criança negra, e o preconceito em geral. A professora continua:

Olha eu percebo agora, no segundo ano principalmente que eles estão numa fase que eles estão começando a entender o que que é bullying, o que é que assim um, ... né tirar sarro do outro, as vezes principalmente o negros, as crianças acabam criticando, falando da questão do cabelo por ser diferente, da questão da cor da pele, então nesses momentos né, a necessidade que eu digo é nesses momentos que eu acho importante independente da aula que eu estou se for necessário a gente parar e discutir sobre o assunto ou questionar a criança o porquê ela fez aquela brincadeira de mau gosto, né, se ela gostaria de ser criticada, então a necessidade que eu sinto é nessa rotina mesmo em relação ao preconceito que acontece no segundo ano eles já começam a fazer isso.

A respeito das dificuldades em trabalhar com o tema em questão, a professora Clívia expôs a carência de material:

Não que eu veja como uma dificuldade, mas assim eu sinto falta de ter um, um material mais direcionado pelo menos na rede estadual, a gente não tem assim dentro do contexto das disciplinas o momento de atividade pra discutir sobre isso, então de uma certa forma sim, né, porque não tem algo muito elaborada pra gente.

A partir disso, ela continua falando sobre o material:

Eu acho que a gen... que né, independente da série, desde o primeiro ano a gente poderia ter um material que falasse mesmo sobre a raça, até porque é faz parte da nossa história né, os africanos que vieram então que as crianças conhecessem toda essa trajetória né da...dos africanos que vieram como escravos e é por isso que eles lutam tanto, até hoje pela sua raça. [...]. Da onde veio a história né dos negros e o porquê eles lutam tanto até hoje que na ver ... o que eu quis dizer, né, que na verdade eles não precisavam lutar, que eles são iguais independente da sua raça ou da cor, só que muitas crianças não conhecem isso e às vezes isso fica jogado lá pro sétimo, oitavo ano quando é uma coisa que poderia já desde pequenininho eles irem conhecendo essa história. O porquê de tudo isso né, que foi né, o que eu falei do outro material que eu achei bacana porque até eles, do 4º de rede privada que já tem mais oportunidade a cultura e tudo mais, muitos...desconheciam, quando a gente começou a tratar do assunto na sala: “nossa tia, mas eles eram tratados assim.” Então quer dizer é uma pessoa como nós e porque eles foram tratados desse jeito né.

Já nossa próxima entrevistada, professora Ametista¹¹, em sua resposta quanto ao trabalho com a diversidade étnico-racial em suas práticas pedagógicas, disse que:

Nessas aulas normalmente nós trabalhamos de acordo com as habilidades propostas pra cada ano, em Língua Portuguesa: eu já vi alguns textos dos anos anteriores que comentavam bastante sobre a cultura, a cultura africana eles trabalham no 4º ano. Em História a gente trabalha bastante sobre a escravidão, então entra bastante esse assunto e em Geografia entra mesmo essa parte de mapas, mostrando da onde vieram esses povos pra mesmo, pra localização deles, e os materiais usados é livro didático, normalmente a gente apresenta vídeos, imagens, mesmo mais visual, para que eles compreendam da onde que veio essa diversidade étnico-racial.

A professora Ametista relatou, ainda, não ter dificuldades no trabalho com este tema, dizendo: “Não, não vejo dificuldade, as crianças elas são bem abertas a esse assunto, não vejo isso com elas”.

Por sua vez, a professora responsável pela turma de 4º ano do ensino fundamental, Escila¹², em sua resposta referente às práticas pedagógicas, afirmou:

As aulas elas estão sendo abordadas eu acho de uma maneira muito simples com os alunos ne, utilizando vídeos, situações do cotidiano né, e através de roda de conversa, abordando assim, uma maneira, muito ainda, acho que sutil, não pesando muito pra criança.

A professora continua explicando, o que seriam assuntos ‘pesados’ para as crianças. Professora Escila nos falou que:

Eu acredito pesado a questão, você colocar muitos fatos assim da tv, muitas coisas reais, como aconteceu nos Estados Unidos, com aquele rapaz que morreu sufocado, eu digo pesado nesse sentido de não colocar para os alunos situações muito chocantes, eu acho que o pesado que eu vejo é isso. Então eu acho que está sendo de uma forma mais sutil quanto a choque de realidade.

As dificuldades quanto ao trabalho com a diversidade étnico-racial em sala de aula, para professora Escila estão pautadas no preconceito presente na sociedade:

¹¹ Tem como formação inicial a Licenciatura em Pedagogia, cursou pós-graduação em Psicopedagogia e Letramento e Alfabetização. A formação continuada sobre o tema em questão, está alicerçada nas videoaulas elaboradas pela EFAPE nos horários destinados a ATPC. Possui 34 anos e leciona há 11 anos, sendo a professora da turma de 3º ano do ensino fundamental. Na autodeclaração racial, se declarou branca.

¹² Possui como formação inicial Magistério, posteriormente cursou graduação em Gestão Escolar. Fez pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar e afirmou ter participado de uma formação continuada há 5 anos sobre o tema racial, além de também ter participado das formações em videoaulas da EFAPE. Possui 51 anos, leciona há 30 anos e na autodeclaração racial, se declarou branca.

Eu ainda sinto sim, porque eu acho um tema muito polêmico ainda, né, muito diverso, nossa sociedade, ela ainda está muito enraizada né com preconceitos, então eu acho que isso dificulta o trabalho do professor. Eu acho que a influência da sociedade dificulta o trabalho do professor na sala de aula.

Escila continua explicando de que forma a influência da sociedade dificulta o trabalho da diversidade étnico-racial, a professora levanta pontos importantes, entre eles, ausência de formação para trabalhar o tema em sala de aula:

Sim, a sociedade eu acredito que ainda tem um bloqueio pra falar disso, como um exemplo, a sociedade que eu digo assim, a igreja, uma família tem um pouco de preconceito, eu acho, vamos dizer eles põem uma redoma, as vezes na criança pra não falar muito sobre isso e a dificuldade maior na minha formação profissional, nós não trabalhávamos isso, então é novo pro professor, novo trabalhar com esse tema, então aí a dificuldade. Você imagina, eu que me formei no magistério em 1989. 2008, fiz uma especialização, mas eu acho que não era o foco naquele momento, é mais atual. Eu acho que na formação de faculdade, de ensino superior de uma maneira geral, tanto que você tá vendo tantos jovens com tanto preconceito e com tanta raiva, um exemplo é a homofobia, né, isso eu acho que é um exemplo até pior do que o racial, do que a situação do negro, né, do índio, que seja. Eu acho que a homofobia é pior, no momento na sociedade, não digo em sala de aula, na sala de aula não acho isso, mas a sociedade lá fora, muito grave. Reflete nos alunos, não tem como não refletir nos alunos, eles veem tv, eles comentam as coisas da família, comentam o que acontece no bairro, comentam o que acontece em todos os lugares, porque eles têm um acesso muito grande hoje as mídias sociais e a divulgação é imensa, né, com relação a isso. Então eles têm acesso, hoje mesmo eles fizeram um comentário: “Você viu professora, que aconteceu isso, isso, isso?” Então eles estão antenados até mais do que nós.

A professora do 5º ano, Gazânia¹³, sobre o trabalho com a diversidade étnico racial, a partir das práticas pedagógicas, afirma:

Nessas aulas eu utilizo, por exemplo, na aula de Português, eu trabalho uma leitura compartilhada sobre um tema, um tema que esteja ligado a diversidade, então eu pego, vou pegando o gancho se no meu texto tem, fala de uma determinada região, país, algum lugar, eu puxo pra Geografia, porque eu vou lá buscar no mapa. Do mapa, lá dentro do mapa eu posso puxar lá, é... comida típica, desse mapa mesmo eu posso tirar o número de habitantes, já vou pra Matemática, então de um texto só, seja ele de qual matéria for eu vou puxando o gancho e vou tá trabalhando em todas as áreas da ... eu trabalho na interdisciplinaridade.

¹³ Formação inicial em Magistério, posteriormente cursou graduação em Licenciatura em Letras/ Inglês. Realizou pós-graduação *lato sensu* em Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). A formação continuada da professora sobre o tema da pesquisa, também acontece por meio das videoaulas da EFAPE. Possui 44 anos, leciona há 25 anos e na autodeclaração racial declara-se branca.

Quanto aos recursos didáticos utilizados, a professora Gazânia nos disse: “Todos, livros, vídeo, texto complementar, essa roda de conversa ela é feita na leitura do texto, no entendimento das crianças.”

Professora Gazânia afirmou não possuir dificuldades quanto ao trabalho com a diversidade étnico-racial, para ela: “Não, porque é uma coisa que você tem que trabalhar todo dia, se não trabalha especificamente em disciplina em matérias, a gente trabalha lidando com as crianças todos os dias porque a minha sala tem muita... a grande maioria das crianças é de pardo a negra”.

A professora de Arte: Babiana¹⁴, sobre as práticas pedagógicas por ela desenvolvida, afirmou:

Sim, bom, as aulas aqui na escola, elas são bem tranquilas, tá. É... aqui na escola, nós temos a comunidade de ... que as pessoas vêm de vários estados, então é, estados e religiões diferentes e na qual a gente trabalha o respeito, a paz e a construção de um mundo sem preconceitos, tá. Os recursos que nós utilizamos são vídeos, rodas de conversa e livros paradidáticos.

A professora Babiana declarou não ter dificuldades quanto ao trabalho com o tema em questão: “Eu não tenho dificuldades, o problema maior [...] é o espaço de tempo, que é muito curto, né as aulas antes eram de 50 minutos, agora diminuiu para 45. Então, o espaço ta bem curto, né mas assim dificuldades eu não tenho pra trabalhar, não.

Camoensia¹⁵, a coordenadora de gestão pedagógica, em sua resposta sobre o trabalho da diversidade étnico-racial, a partir das práticas pedagógicas nos componentes curriculares, já citados, relatou:

Nas aulas de Português, são através dos textos, a gente faz leitura mesmo, essa semana eu li a menina bonita do laço de fita, na formação delas, então a gente procura trabalhar não especificamente em datas separadas, mas através dos temas que aparecem. Por exemplo: o currículo em ação de História, ele trabalha muito a questão étnico-racial, né, são textos, sem precisar ter uma data específica, não existe mais isso da libertação dos escravos ou dia da consciência negra, está inserido dentro do currículo.

¹⁴ Formação inicial em Licenciatura em Artes Plásticas. Não cursou pós-graduação e sua formação continuada a respeito do tema acontece pelas videoaulas da EFAPE. Leciona há 21 anos, possui 50 anos e leciona nas turmas de 1º a 5º ano da escola. Se declarou branca, na autodeclaração racial.

¹⁵ Coordenadora de gestão pedagógica, formação inicial em Magistério e Licenciatura em Pedagogia. Não cursou pós-graduação e sua formação continuada mais recente, com relação ao tema, aconteceu em 2022, presencialmente, por intermédio da Diretoria de Ensino. Possui 51 anos, atua há 30 anos na rede estadual e está há 07 anos no cargo de coordenadora de gestão pedagógica. Na autodeclaração racial, declara-se branca.

No que diz respeito aos recursos utilizados para esse trabalho, a resposta de Camoensia foi a seguinte:

Sim. O próprio centro de mídias, ele faz esse papel nas aulas de História, então essa semana por exemplo, o ATPC das professoras, era de História e Geografia e trabalhou imagens, da questão étnico-racial. O currículo a partir do momento que a gente teve, a introdução da BNCC e São Paulo, criou um currículo próprio, ele já não aparece mais fragmentado, como era antigamente, esse estudo então, agora ele está dentro do próprio currículo, nas atividades do material, do aprender sempre, do currículo em ação, a gente já tem essa abordagem.

As dificuldades enfrentadas no trabalho com a diversidade étnico-racial, segundo a coordenadora Camoensia, passam pelo preconceito inculcado nos estudantes.

Eu acredito assim ó, ele não é difícil de ser trabalhado, mas as muitas vezes, as crianças, não conseguem enxergar dessa maneira, eles não conseguem ver essas questões, pra eles é muito superficial, né, a grande maioria, é de origem negra, a gente tem uma grande maioria de alunos assim e eles mesmos, tem um certo preconceito, eles mesmos...vamos dizer assim um racismo velado, um preconceito velado. Que faz parte da própria cultura mesmo, da família deles, mas assim não é difícil de se abordar, né, mas é difícil de eles compreenderem porque já tem a... inculcado neles, esse preconceito, eu acho. Deles mesmos de se reconhecer da própria identidade, mas faz parte da cultura, porque a gente sabe, que existe muito preconceito mesmo que velado e muitas vezes muito explícito, existe esse preconceito. Então eles carregam mesmo, né, ah ele me chamou de "preto, professora". Até você fazer toda essa abordagem, então, mas existem raças, qual que é a sua raça, pra eles entenderem, é ainda muito difícil.

5.3.2 Currículo e diversidade étnico-racial

Em continuidade a nossa pesquisa, a próxima categoria trata-se do currículo e a relação com a diversidade étnico-racial. As nossas entrevistadas foram indagadas quanto à BNCC e ao Currículo Paulista, se esses documentos fornecem aos professores meios para o trabalho com a diversidade étnico-racial.

Professora Raquelina nos disse: “Sim eu acredito que ele ajuda, porque eles dão um norte pra gente de como trabalhar a ... essa questão da diversidade e é um tema muito importante tanto que está incluído na BNCC, né e no Currículo”.

Clívia, professora do 2^o ano, respondeu:

Olha no segundo ano eu desconheço, eu não vi, o que vejo são mais temas assim como, diversidade cultural, de uma forma geral, né. Principalmente, em temas mais voltados aos índios né, pelo menos no segundo ano, não sei das

outras, no caso das outras séries, mas eu não vejo nada assim voltado ao étnico racial não.

Professora Ametista falou o seguinte: “Consegue sim, o Currículo e a Base servem para nos nortear mesmo, então, com certeza nos ajudam sim.”

Nossa professora de 4º ano, Escila, afirmou o seguinte:

Eu acredito que sim, ele é para o professor tanto BNCC quanto Currículo Paulista, eu acredito que ele seja um subsídio um apoio para o professor, mas eu ainda acredito que fatos do cotidiano, fatos mais concretos, mais palpáveis, sejam mais fáceis pra você dar como exemplo pra criança para você poder trabalhar isso na realidade.

Para professora Escila, os fatos mais palpáveis, seriam:

Vamos dizer assim uma situação da escola, uma situação com coleguinha, né, ah aconteceu de um aluno colocar um apelido, uma situação vexatória, para o outro, com relação a qualquer coisa, pele, cabelo, ou físico, gordo, magro, isso, eu acho que isso tem muito mais resultado do que você um livro, do que uma fala, ne, eu acho que isso situações do cotidiano da mais resultado. Porque a criança convive, vive aquele momento, aí seria acho que um resultado melhor.

Para a professora Gazânia do 5º ano, é necessário que o professor pesquise além do que está formulado nos documentos:

Ajudam, eles dão um “nortezinho” porque daí o professor tem que caçar outra coisa, procurar outra coisa, entendeu, não é só ficar preso naquilo ali, ele vai te dar um norte. É como se ele lançasse a flecha, ele lançou a flecha aonde a flecha cair, você vai procurar vários entreveios aí, entendeu.

Professora Babiana nos respondeu o seguinte: “Sim, BNCC, o Currículo, importantíssimo e tá bem embasado lá e tá super interessante, viu, tá bem, tá bem trabalhado, tudo certinho lá”.

Camoensia, semelhantemente à professora Gazânia, citou a responsabilidade do professor quanto ao desenvolvimento do trabalho com a diversidade étnico-racial e o currículo.

Sim, depende muito do professor, do conhecimento que ele tem ne em relação a como abordar os assuntos, mas tanto a BNCC, quanto o nosso currículo, eles tratam desses assuntos, né, o que vai diferir essa abordagem é o conhecimento que o professor tem sobre isso, ne e como ele vê esse assunto, o que a gente procura fazer nos nossos ATPC, nas nossas formações é trabalhar essas questão com eles, ne, não precisa especificar um dia, um tema. Você tem que

utilizar o material que você tem da maneira correta, fazendo a abordagem correta, porque os referenciais que a gente tem, todos eles tratam, sempre trouxeram, né, uns de maneira mais velada, outros com uma BNCC que trata de uma questão mais aberta, porém esse trabalho a eficácia desse trabalho dependa da abordagem que foi feita na escola, depende da abordagem e do conhecimento que o professor tem, em relação a isso, né, então, nas nossas formações, a gente procura trabalhar isso. Eu vejo enquanto coordenadora, que os ATPC's da EFAPE, também tratam dessas questões, tanto as aulas do centro de mídias, né, não explicitamente, numa data específica, mas dentro do contexto social, político que tá sendo estudado, principalmente nas aulas dos quartos e quintos anos, isso fica mais explícito, né, mas eu acredito que as professoras aqui elas tenham sim, a gente vem de uma formação de anos, né, então a gente consegue trabalhar essas questões, dentro do próprio dia a dia.

5.3.3 Continuidade do trabalho com a diversidade étnico-racial

A categoria que trabalharemos agora refere-se à importância de se trabalhar o tema em questão, durante o ano todo. As professoras foram questionadas se é possível trabalhar com a diversidade étnico-racial o ano inteiro ou apenas no dia 20 de novembro (dia da consciência negra).

Nossa professora de 1º ano, Raquelina, respondeu:

Sim, eu acho que é possível sim trabalhar durante o ano todo, e é um tema assim que faz parte da vivência da criança, né, e tem como a gente trabalhar sim de forma interdisciplinar que nem eu falei pra você, que a gente trabalha através de brincadeira, também trabalhando a diversidade, o tema diversidade, né, a questão da diversidade étnico racial e é muito importante sim.

A professora de 2º ano, Clívia, disse-nos:

Sim, eu acho que sem dúvida é um tema que tem que estar presente mesmo o tempo todo, né, não só no dia 20 de novembro, e uma vez porque a gente percebe ainda né, esse problema com o preconceito, bullying referente a raça, então eu acho que é algo pra ser trabalhado sim, o tempo todo.

Já a professora Ametista do 3º ano acredita na importância devido à herança deixada pela escravidão, bem como a presença da diversidade em nossa vida.

Sim, a gente trabalha o ano todo com isso, porque a gente tá inserido nessa cultura, a gente tem essa herança da escravidão, é importante sim a gente trabalhar o tempo todo, claro que no dia 20 de novembro para mostrar a importância dessa data, também como o dia 13 de maio, mas sim é importante trabalhar o tema o ano todo, pois nós estamos inseridos nesse contexto da diversidade não tem como a gente fugir disso, então quando eles comentam isso, a gente fala sim o ano todo com eles.

Escila, professora do 4º ano, acredita na importância de trabalhar o tema, defende o seu início desde as primeiras etapas da educação básica, até o ensino superior e menciona o preconceito existente na sociedade, seja ele racial, socioeconômico ou regional.

Sim, eu acredito que tenha que trabalhar sim o ano todo, vários temas envolvendo, eu acho que isso tem que começar, vamos dizer assim, desde lá a educação infantil, desde o parque, desde o maternal até... eu acredito que até o final da faculdade, até o final da vida. porque eu acho que são coisas assim importantes e difíceis demais de tirar esse estigma da sociedade. Acho muito difícil. Estigma que eu digo é preconceito, né, que ele é pobre, que ele não tem condições, que ele é negro, que ele veio de uma família tal, de uma localização tal que nós encontramos muito na sala de aula, são alunos que vem de todos os lugares do país e até do exterior né, tem muitos imigrantes, tem muita coisa, então trabalhar essa diversidade, trabalhar essa mistura eu acho ainda complexo.

Professora Gazânia da turma de 5º ano diz trabalhar o ano todo, mesmo informalmente, em conversas corriqueiras com os estudantes. Ela defende a importância do tema relacionando-o com nossas origens e a necessidade de atividades práticas para facilitar a compreensão dos estudantes. Sobre o assunto em questão:

Não, trabalho todo dia, todo dia, em alguma situação a gente acaba trabalhando esse tema. E eu percebo que é assim ó, as vezes a gente acaba trabalhando sem querer trabalhar o próprio tema, em conversas que a gente tem com eles que não tem nada a ver com matéria, entendeu, aquela conversinha que você chegou e deu bom dia, aquela conversinha depois do recreio, aqueles 10 minutinhos que está faltando para ir embora é conversa informal, entendeu, você agrega, claro, no conteúdo deles, mas a informal acaba acontecendo assim, com uma facilidade e eles falam, eles se abrem você que mesmo sendo a grande maioria nunca reclama disso. [...] Porque a nossa origem ela é indígena e negra, a maioria das coisas que a gente gosta de comer vem, veio dos...mandioca, todo mundo ama, índio, feijoada, negro, senzala, então assim, eu acho que falta, informação, mesmo a gente colocando tudo isso dentro da escola, ainda faltava assim, acho que um projeto, uma coisa grande uma coisa prática. É, porque pra eles é maçante, ficar lendo e discutindo comigo, lendo, discutindo comigo, lendo, procurando informação, lendo e eu perguntando “o que você entendeu?”, se “gostou se não gostou”, é maçante, se pra nós é, entendeu, então seria assim ó, é mais interessante a escola proporcionar isso, uma feijoada, vamos cada um, cada sala se movimentar, e um vai falar de onde veio a feijoada, a outra faz lá, apresenta os ingredientes da feijoada, a outra acompanha, quais são os acompanhamentos da feijoada, e no final de tudo, todo mundo come a feijoada, todo mundo vai guardar, diferente de você ficar lá assim “pessoal a feijoada, veio lá, blala...então, o que você entendeu?” Não, não vai, as vezes não vai.

Para a professora de Arte, Babiana, a continuidade do trabalho em questão está

relacionado à importância de sabermos quem foram nossos ancestrais. Conforme a professora:

Sim, esse tema tem que ser trabalhado o ano todo e eu não tenho dificuldade em trabalhar não. tá é importantíssimo nós falarmos da importância que foram os nossos ancestrais, os nossos indígenas e os nossos irmãos africanos pra que a gente tem, nós temos que ter o passado pra construir o presente. e é importantíssimo trabalhar esse respeito com é... o.. as matrizes indígenas e as matrizes africanas.

A coordenadora Camoensia expôs que é possível, sim, o trabalho no decorrer do ano com o tema em questão, e cita como exemplo o uso de livros paradidáticos:

Da pra trabalhar com certeza, ne, existem muitos livros paradidáticos e a gente toda aula, a gente inicia com a leitura em voz alta, que é a leitura da apreciação por parte dos alunos, a gente, quando eu trabalhava na prefeitura, a gente chamava de leitura deleite, né. Continua assim a deleite. Aqui a gente chama de leitura em voz alta, que é da apreciação. Tem muito livro, que envolve a questão racial, eu recebi livros maravilhosos, uma caixa só pra isso e eu tô levando todo ATPC, um livro, porque a gente tem que modernizar o professor, se você não mostrar, o que existe, ne fica difícil, muitas vezes na correria da sala de aula, é difícil. então todo ATPC, eu vou ler um.

5.3.4 Espaço no PPP para a diversidade étnico-racial

Nesta categoria, referente ao Projeto Político Pedagógico da escola e o espaço destinado à diversidade étnico-racial nesse documento, as professoras foram questionadas sobre a importância da diversidade étnico-racial ser contemplada no PPP.

Professora Raquelina acha ser: “[...] muito importante e necessário até pela localidade aqui da escola, que a maioria dos estudantes são alunos assim de ... como eu posso dizer... a maioria parda aqui, né.”

Professora Clívia também destaca esta importância, afirmando que: “Sim, porque a gente acaba lidando com a diversidade o tempo todo, né, como eu falei com o preconceito, então eu sinto que ele deveria ser mais explorado”.

Professora Ametista destaca esta importância, argumentando sobre a necessidade de se compreender a diversidade que constitui a nação brasileira, a partir da escravidão.

Com certeza, como eu falei no começo a gente tá inserido nessa cultura, traz essa herança da escravidão, ne toda essa diversidade que a gente tem, porque nosso país é tão diverso, realmente é muito importante que a gente foque nisso e é muito difícil deles compreenderem isso, quando eu tava falando sobre, não sei se entra no assunto, mas sobre de onde eles vieram, que país que eles desceram, eles não sabem eles não tem a mínima ideia do que que é país,

sabe, eles voltaram muito assim, eles não sabem o que é país, eles perguntam onde fica o Brasil, as vezes pra mim, então quando a gente vai explicar o que é a África, por exemplo, então fica uma coisa muito abstrata, então a gente tem que fazer muita coisa para que eles compreendam. Então é muito importante sim, eles têm que saber o Brasil é um país diverso porque que tem toda essa diversidade, então tem que apresentar para eles sim e principalmente esse tema, né.

Para professora Escila, considera que o PPP, trata-se apenas de uma formalidade:

Acho que ela só deve ser inserida ali um parágrafo né, um tópico, sobre isso, porque a gente já tem na BNCC e já tem no Currículo Paulista, já impregnado, vamos dizer, assim, já contempla, né, então eu acho que o projeto político pedagógico é simplesmente você vai colocar ali, o tema, você vai mencionar, porque nós já trabalhamos isso na realidade, né, na sala de aula, eu acho que é uma mera formalidade ali, porque isso já está acontecendo.

Professora Gazânia associou a importância a importância da abordagem da diversidade étnico-racial no PPP da escola ao fato de que a criança possa conhecer de onde ela veio e quem são seus antepassados.

Sim porque a maioria dos nossos alunos aqui da escola, eles são de pardo para negro, então como você tem uma população assim, na grande maioria de pardo para negro e você não conscientiza a criança de onde ela veio, para onde ela vai, onde ela tá indo, entendeu. Então, assim eu penso que a coisa é mais profunda não é só eu saber quem é meu pai, quem é minha mãe, que cor ele tem, que cor ele não tem, é eu saber também de onde eu vim. Porque se a pessoa branca pode saber que a origem o sobrenome dela é de origem italiana, portuguesa, ou avô, bisavô, tataravô, lá atrás era de lá, porque que a criança que é de parda pra negra não pode saber de onde ela veio?

Professora Babiana destacou a relevância deste tema no PPP, considerando sua determinação nos próprios documentos oficiais, como PCN, LDB, BNCC e Currículo Paulista:

Sim, porque está previsto nos documentos oficiais, então, é tudo que tem lá no Currículo Paulista, na BNCC, nos PCN'S e na LDB, então tá lá lançado e isso é importantíssimo a gente trabalhar nós temos esse acesso, inclusive é eu trabalho direto com o Currículo Paulista e tá lá tudo muito bem explicadinho, fácil e de fácil acesso pra ser trabalhado.

Camoensia, por sua vez, afirma que ele já é abordado no PPP da unidade e contou como se deu a construção desse documento na escola.

O PPP é construído no início do ano, ne, a gente faz as reuniões de formação. Tem a parte do planejamento que é destinado a construção do PPP, então é a

direção da escola, quem faz, ela vai...os temas que precisam ser abordados, a qualificação da comunidade das demandas, e depois a parte pedagógica a gente vai discutindo em ATPC, também, mas é tratado sim o tema étnico-racial, no nosso PPP.

5.3.5 Apoio da gestão no desenvolvimento das práticas pedagógicas para a diversidade étnico-racial

Nessa categoria, as professoras nos responderam se possuem ou não o apoio da gestão da escola para o trabalho com a diversidade étnico-racial.

Professora Raquelina nos disse que o apoio da escola existe.

Sim, sim, nessa parte eles são bem abertos, participativos, tá. já, já teve sim em projetos, através de projetos sociais trazer a capoeira, agora no momento eles estão trabalhando com o karatê [...], mas antes dele tinha sim, um professor de capoeira daqui também da comunidade, que fazia rodas, mas era assim aos finais de semana, que eles faziam sabe, era um projeto então a escola abraça sim, ajuda se precisar a ter algum projeto nesse sentido, eles apoiam sim, eu já vi aqui.

Clívia também confirmou o apoio da gestão e pontuou que, devido à pandemia da Covid-19, o trabalho da rede estadual está mais voltado para a parte social, em especial para o lado emocional dos estudantes:

Sim, em relação a gestão a gente não tem do que se queixar, eles apoiam bastante o trabalho dos professores, apoiam atividades que a gente traz, sugestões, né, mas é então eu acho que nesse sentido, né, se a gente desse como sugestões, eles iam apoiar com certeza., mas eu sinto assim né que a rede na verdade ela está muito voltada acho que até por conta depois da pós pandemia aí, a um... mais o social, na parte emocional do aluno, né, eu acho que essa questão da diversidade cultural não está tão presente nesse momento. Mas, a gestão sempre apoia bastante, o trabalho e as ideias dos professores.

A professora Amestista também assegurou o apoio da gestão. Segundo ela:

A gestão aqui ela, ela é muito aberta, quando há coisas assim eles gostam, quando traz coisas diferentes, então sim, eles sempre deixam, quanto tem mais variado assim eles gostam bastante, acho que nossas crianças são bem carentes nessa parte, então eles precisam bastante variação ver muitas coisas na prática, sabe... e as crianças gostam né., e a gestão deixa e apoia.

A professora Escila ratificou a resposta das demais, frisando que a gestão apoia sim, disponibilizando o espaço e os recursos da escola.

Aqui eu acho que sim, sim, porque eu entendo assim, a diretora aqui e o vice eles são muito abertos a isso, eles colaboram eles incentivam tá, eles mesmo sugerem, né como já tivemos a semana passada, alguma coisa assim, vamos dizer um extra , né uma complementação, trazer pessoas de fora , trazer ideias diferentes para a escola para poder nos ajudar, eu acho que eles são muito abertos sim, quanto a isso, eu acho que eles apoiam o professor, quando o professor quer fazer uma atividade diferente, uma atividade mais lúdica, eles sempre estão disponibilizando assim o espaço e os recursos da unidade escolar.

A professora Gazânia, da mesma forma, reconheceu o apoio da gestão e deu o exemplo de uma brincadeira africana realizada na escola.

Apoia, ano passado teve um professor de educação física que trouxe amarelinha africana. [...] mas a escola, o que o professor sugerir a escola, se ela não apoia no total, ela apoia onde, até onde pode. entendeu? E às vezes assim a gente pede pra ser trabalhado um tema alguma coisa do tipo, pra ser trabalhado em par ou coletivo é trabalhado no ATPC, e aí isso cada professor expande na sua profundidade na sua sede, mas a escola apoia.

A professora Babiana, igualmente às demais professoras, reiterou que a gestão apoia a abordagem deste tema e mencionou, ainda, o respaldo das próprias famílias dos estudantes.

Apoia, apoia, um exemplo eu sempre trabalho com eles aqui, é que nem eu te falei, o espaço de tempo é curto, né, então eu procuro sair com eles no , aqui no pátio, e se eu preciso de fazer uma dança , eu recorro, converso com os pais, os pais não conseguem trazer a criança com aquele traje ou me ajudar no cenário a escola tá sempre pronta, ajudando, sim para preparar o cenário pra preparar , deixar uma coisa assim bem parecida pra que a gente possa trabalhar a dança, o teatro, então a escola , a gestão tá sempre pronta pra ajudar, e os pais também, eles colaboram.

Por fim, Camoensia, do mesmo modo, sustentou o apoio da gestão, dizendo: “Sim a diretora até já trouxe muitas vezes, a gente tinha capoterapia fazia com os professores, tranquilo aqui, viu, a diretoria é muito aberta”.

5.3.6. Aspectos recorrentes da prática pedagógica com a diversidade étnico-racial.

As discussões que farão parte deste subitem remetem a alguns aspectos recorrentes da prática pedagógica com a diversidade étnico-racial, acessados a partir das práticas das professoras desta pesquisa, mas também de outras tantas no território nacional. Nosso objetivo aqui não é esgotar o assunto e sim apresentar reflexões que possam contribuir com esta temática, além de cumprir os objetivos propostos nesta pesquisa.

Um primeiro aspecto a ser destacado é a abordagem da diversidade étnico-racial que constitui nosso país, a partir da ideia da mistura de “raças”, do “encontro” dos três grupos étnico-raciais (europeu/branco, negro/africano e indígena) formadores da nação brasileira, muitas vezes sem a devida problematização acerca dos conflitos e violências decorrentes dessa “mistura” / “encontro”. Sendo assim, as instituições educacionais têm a responsabilidade de acabar com práticas que falsamente reduzem as contribuições dos africanos escravizados e seus descendentes para a construção da nação brasileira. A solicitação por reparações procura exigir que o Estado e a sociedade reúnam medidas para ressarcir os descendentes de negros africanos pelos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais que sofreram sob o regime escravista. (Brasil, 2004).

Um segundo aspecto está relacionado ao uso do mapa-múndi e a possibilidade de não apenas “apontar” para a localização do continente africano, mas também destacar a organização do espaço geográfico, as diferentes regiões, as peculiaridades das populações desse continente, e, além disso, desconstruir ideias equivocadas sobre o continente africano, como aquela que considera África um país ou aquela que defende que todos os africanos vivem em cabanas, em meio à selva e aos animais.

Um terceiro aspecto traz a abordagem da diversidade étnico-racial apenas em alguns momentos do ano letivo, quando, por exemplo, há alguma situação de preconceito e discriminação na “vivência da criança” ou em datas comemorativas como 13 de Maio e 20 de Novembro. Sabe-se que trabalhar com este tema durante todo o ano letivo é uma forma de prevenir estes casos e educar crianças, adolescentes e jovens para que reconheçam, valorizem e respeitem as diferenças

Um quarto aspecto recorrente no trabalho a partir das práticas pedagógicas está intimamente relacionado à associação do racismo ao bullying, como sendo sinônimos. Com isso, cabe destacar aqui que “o bullying se caracteriza pela ocorrência de ações agressivas, intencionais, repetitivas e sem motivação aparente que causam dor, angústia ou intimidação” (Silva e Rosa, 2013, p. 330), já “Por racismo entende-se uma prática que inflige inferioridade a uma raça, sendo que suas bases encontram-se fixadas em relações de poder que são legitimadas pela cultura hegemônica.”(Castro e Abramovay, 2006, p.152), com impactos significativos na vida material e subjetiva dos sujeitos negros.

A questão do material didático, no que diz respeito às dificuldades de desenvolvimento de um trabalho voltado para a diversidade étnico-racial, também é um aspecto (quinto) que merece destaque. Embora não seja o foco desta pesquisa a análise dos livros didáticos, é importante citar que o livro do PNLN (Plano Nacional do Livro Didático) adotado pela rede estadual

de São Paulo em 2022 (ano desta pesquisa), é da Série Encontros, da Editora FTD. Após breve análise da obra referente ao 2º ano, nos componentes curriculares de História e Geografia, em especial, constatamos que não há conteúdos pertinentes ao tema diversidade étnico-racial. Os conteúdos ligados ao processo de escravização do povo negro surgem apenas a partir do 4º ano. Importante mencionar que as DCNERER na seção de ações educativas de combate ao racismo e discriminações, nos diz que:

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE). (Brasil, 2014)

Isto significa que os livros e materiais didáticos desempenham uma importante função no desenvolvimento dos conteúdos ligados à diversidade étnico-racial. Somados ao livro didático, também, estão outros recursos didáticos, como vídeos e rodas de conversa.

Enquanto um sexto aspecto, cabe chamar atenção para o fato de que, quando abordado, o tema sobre a escravização negra não deve se restringir apenas ao contexto do escravismo colonial, mas deve se reportar à África para informar o período que o antecede, como forma de visibilizar a invasão do colonizar ao continente, a destruição de grandes civilizações e grupos étnicos, bem como as características violentas desse processo.

Em contato com esses aspectos, e já se configurando como um sétimo elemento, constata-se que para um efetivo trabalho voltado para a diversidade étnico-racial torna-se imprescindível a formação inicial e continuada de professores. No entanto, percebe-se, a partir das práticas pedagógicas desta pesquisa quanto de várias outras, as poucas oportunidades de acesso a este tipo de formação e os desafios ainda a serem superados.

A formação inicial dos cursos de graduação desempenha um papel considerável na construção da profissionalização e da especialização docente, ou seja, transformando o conhecimento do senso comum em conhecimento alicerçado e criando possibilidades no desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores que constituem a distinção do professor. (Gatti *et al.*, 2021).

Conforme nos diz Souza: (2017, p. 195) “[...] As experiências nos cursos de formação têm apontado quão desafiador é formar professores para uma educação de superação das desigualdades raciais, quando as mentalidades são constituídas pela perspectiva da democracia racial e de uma igualdade que nega o direito à diferença”.

Neste sentido, “considerando que a educação das relações étnico-raciais ocupa lugar secundário na formação inicial de professores, essa se configura como uma temática a ser considerada na formação dessas(es) profissionais, sobretudo por meio dos cursos de formação continuada” (Luiz, 2014, p. 49). Espera-se que, para o avanço do tema na escola a partir das práticas pedagógicas, a escola e os docentes estejam capacitados para: “combater as posturas etnocêntricas em seu currículo; os professores preparados pedagógica e academicamente, dominando os conteúdos necessários sobre a história e a cultura negra [...]” (Rocha, 2007, p.11).

O desafio para avançar em uma educação para as relações étnico-raciais atravessa a formação de professores, a implementação de leis na educação e o papel social da escola frente às diversidades. Assim nos diz Gomes:

A efetivação e a implementação de leis no campo educacional dependem em grande medida de um conjunto de condições que lhes permitam a realização plena. Nesse cenário, a escola tem sido considerada historicamente um espaço de repercussão e reprodução do racismo. Como mostra sua história e revelam as dinâmicas sociais produzidas nesse lócus, trata-se de uma instituição que dificilmente consegue lidar com identidades forjadas num contexto de diversidade, reconhecendo-as e tratando-as de forma igualitária e digna, e com saberes e patrimônios culturais produzidos pelos grupos étnico-raciais do País. (Gomes, 2013, p. 24).

Durante a formação inicial, os futuros professores são capacitados para desenvolver formas de atuação que promovam a aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens na escola, pela abordagem de conceitos existentes e relevantes para a prática docente. Conceitos e práticas podem ser refletidos, questionados, refinados, remodelados, compreendidos e/ou refutados por meio dos conhecimentos transmitidos nos cursos de formação ou pelas diversas experiências, interações e vivências dos alunos dos cursos de graduação em situações de aprendizagem. (Gatti *et al.*, 2021). Com isso, faz-se também importante uma formação inicial para uma educação étnico - racial, antirracista, capaz de problematizar e refutar as falsas verdades alicerçadas no racismo e no eurocentrismo, e de visibilizar, reconhecer e legitimar a história e cultura da África e afro-brasileira.

Somando-se a importância da formação inicial, a continuada se faz uma parte do processo a ser considerado na totalidade da complexa formação docente. Em vista disso, nos diz Luiz (2014, p.47):

Importante destacar que muitas(os) professoras(es) após a formação inicial, ao atuarem no espaço escolar sentem a necessidade de renovar seus conhecimentos e assim, optam por voltarem à universidade participarem de programas de formação de professoras(es), ou ainda, para participarem de cursos seja eles de curta ou longa duração, e que sejam voltados para seu desenvolvimento profissional. Em outras palavras, professoras(es) ao longo de suas carreiras, após passarem pela formação inicial veem nos cursos de formação continuada a possibilidade de aperfeiçoar, de ressignificar, de repensar suas práticas pedagógicas como também adquirir novos conhecimentos. Esses cursos, podem ou não, ser promovidos pelas Secretarias de Educação, onde estas(es) professoras(es) estão vinculadas(os) ou por outras entidades interessadas na formação de professoras(es).

Considerando as especificidades de cada curso de formação de professores, alguns deles não dão conta das necessidades e exigências pertinentes à complexa tarefa da docência, por esse motivo é relevante saber que “[...] os currículos de formação inicial para a docência na educação básica e as formações continuadas recebem influxos de políticas gestadas por diferentes governos, com perspectivas traduzidas por documentos e programas. [...]” (Gatti *et al.*, 2021, p.19). E diante disso, diferentes governos podem dar sua contribuição para o avanço ou retrocesso nos processos de formação dos professores de educação básica, em especial, a formação relacionada à educação para as relações étnico-raciais.

Como exemplo, podemos citar a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a partir da Lei nº 10.678/03 no primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, cujo objetivo foi contribuir, promover, articular e assegurar os avanços das políticas promotoras da igualdade racial. No mesmo ano, tivemos instituída, a partir do Decreto nº 4.886/03, a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), objetivando diminuir as desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra. (Benedito *et al.*, 2023). No ano seguinte, a partir do Decreto nº 5.154/04, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), cujo objetivo foi propiciar o irrestrito acesso à escolarização e a participação de todos os estudantes, com diminuição das desigualdades educacionais, com igualdade e respeito às diferenças. (Benedito *et al.*, 2023).

Contudo, algumas mudanças se dão a partir do ano de 2016, no qual ocorre o impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Com a Lei nº 13.266, há a extinção da SEPPIR, com suas funções transferidas à Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SNPIR), e, em 2019 (mandato do ex-presidente Jair M. Bolsonaro), o Decreto nº 9.465/19 extingue a SECADI/MEC (Benedito *et al.*, 2023).

Tal retrospectiva, é apenas um exemplo da descontinuidade do trabalho referente às políticas públicas de promoção da igualdade racial, oriundas das mudanças de governo, o que

sem dúvida interfere na falta de subsídios para a formação de professores, construção de currículos de material didático e paradidático, em particular referentes este tema, dentre outros.

Um oitavo aspecto a ser ressaltado é a interdisciplinaridade. Ela perpassa boa parte das práticas pedagógicas, permitindo, neste caso, a abordagem da diversidade étnico-racial a partir dos conteúdos dos respectivos componentes curriculares que compõem o currículo escolar. Mas, a depender da disposição do/a professor/a em realizar o exercício de interlocução entre os conteúdos dos componentes curriculares e o tema da diversidade étnico-racial, já que não há a obrigatoriedade de uma disciplina específica para esta temática. Para Fazenda *et al* (2020, p. 106): “A Interdisciplinaridade se constitui, assim, por uma ação que se realiza entre as disciplinas envolvidas, no que diz respeito às possibilidades de intersecção entre elas. Não se trata de juntar uma disciplina à outra, mas de compreender quais são – ou onde estão – os pontos de convergência e/ou de complementaridade” entre elas.

Sendo assim, é também possível estabelecer ligações entre diferentes componentes curriculares, como Geografia e Matemática, utilizando-se da literatura, de vídeos, de rodas de conversa, dentre outros, para a inserção, inclusive, da diversidade étnico-racial.

A interdisciplinaridade, conforme consta do Currículo Paulista:

É importante ressaltar que constam do organizador curricular as habilidades para cada ano do Ensino Fundamental e que cabe ao professor recorrer aos diferentes materiais de apoio e tipos de recursos pedagógicos, para ampliar as possibilidades de trabalho de acordo com as especificidades do componente e da área de conhecimento e para garantir a interdisciplinaridade, a integração com habilidades de outras áreas e a articulação com as competências gerais da BNCC. (São Paulo, 2019, p. 421).

Do ponto de vista interdisciplinar, reconhece-se que o conhecimento não é fragmentado, mas algo conectado a outros saberes, estabelecendo relações estreitas e possibilitando aos sujeitos que com ele interagem questionem as supostas verdades então defendidas (Fazenda e Souza, 2017). Mais um aspecto importante envolve os debates sobre a posição essencial que estudantes e professores ocupam nos currículos e nas práticas educativas. Para a interdisciplinaridade é necessário um movimento recíproco, aberto às atividades de pesquisa e orientador das atividades realizadas nas escolas, ou seja, currículos que sejam estruturados numa perspectiva prática. (Fazenda *et al*, 2022).

O trabalho interdisciplinar pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades pertinentes às diversas áreas do conhecimento, e deste modo a interdisciplinaridade realizada pelas professoras em suas práticas pedagógicas pode favorecer o desenvolvimento de uma educação voltada para as relações étnico-raciais.

A dificuldade em trabalhar com o tema diversidade étnico-racial se configura como um nono aspecto a ser aqui destacado, tal como constatado tanto pelas professoras desta pesquisa, a partir de suas práticas pedagógicas, quanto por diversas outras. Embora, há aquelas que não o acham difícil, já ele poderia ser abordado todos os dias, uma vez que a maior parte dos estudantes são pretos e pardos.

No entanto, o fato do corpo discente ser, em sua maioria, de pretos e pardos, para algumas pode ser sim um dificultador da prática, frente às situações cotidianas de discriminação vividas por esses estudantes nas relações com os demais colegas não-negros, que, segundo muitas delas, já “carregam o preconceito dentro de si”, tendo o racismo origem na cultura familiar, dada à propalada ideia de superioridade branca. É recorrente, nestes casos, as “brincadeiras de mau gosto” e os xingamentos, como aquele em que um aluno branco chama o outro negro de “macaco” (Cavallero, 2021), o que exige uma ação eficaz de combate a este tipo de situação.

E, ainda, há aquelas que acrescentam que a dificuldade também pode envolver os próprios alunos negros, que, vítimas do racismo e da teoria do branqueamento, tanto em sua dimensão objetiva quanto subjetiva e psicológica, são vistos como preconceituosos em relação a sua própria cor/raça, o que requer uma formação crítica acerca dessas pré-noções. O que nos leva a crer que: “Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam” (Brasil, 2004, p.16).

Como sabemos, trabalhar com diversidade étnico-racial é algo que independe do número de estudantes negros e negras presentes na sala de aula, tampouco não é um dever apenas de docentes negros ou negras. O professor, a professora branco/a não só pode, como tem o compromisso de abordar as questões étnico-raciais em sala de aula, devido ao seu “lugar” como docente, em um espaço significativo que é a escola, como forma de também contribuir para a construção de relações étnico-raciais baseadas no reconhecimento, valorização e respeito às diferenças (Pinheiro, 2023).

“A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política.” (Brasil, 2004, p.16).

E, muitas vezes, o que é considerado dificuldade na realidade é desconhecimento, daí a importância da formação inicial e continuada de professores para o trabalho com esta questão, como já defendido aqui. Por outro lado, o que é tido como facilidade pode ser equívoco. Neste sentido, como décimo aspecto a ser destacado, ainda se faz recorrente a prática pedagógica que

ênfatiza as contribuições dos três grupos fundadores da nação brasileira, apenas a partir de alguns traços culturais, como, por exemplo: o uso da mandioca na alimentaçaõ indígena e a feijoada como culinária afro-brasileira.

Nos habituais projetos desenvolvidos nas escolas, é recorrente propostas que envolvem a produçaõ de uma feijoada, de forma que alguns fiquem responsáveis por falar de onde veio o prato, outros por apresentarem os ingredientes e, por fim, todos comerem a feijoada. Podemos argumentar que a escolha do prato feijoada ainda está permeada de estereótipos, considerando que ela ou qualquer outro prato típico afro-brasileiro não é capaz, por si só, de contemplar toda a complexidade e a riqueza existente na história e cultura africana e afro-brasileira.

Para Gomes (2012), a escola, como espaço de formaçaõ humana, socializaçaõ e organizaçaõ do conhecimento, é fundamental para a superaçaõ de preconceitos, estereótipos, discriminaçaõ e racismo. Logo, para a implementaçaõ da Lei nº 10.639/03 e seu enraizamento nas práticas pedagógicas é preciso uma reorganizaçaõ desse local a partir de uma compreensãõ emancipadora, examinando a cultura escolar, o currículo, as práticas pedagógicas e as relaçaões sociais entre os envolvidos no processo educativo, enfatizando a especificidade da parcela negra da populaçaõ.

Com isso, a ideia de projeto é válida, contudo, eles devem trazer propostas que superem os estereótipos e preconceitos associados à populaçaõ negra e a sua cultura, indo ao encontro à divulgaçaõ da participaçaõ dos africanos e dos afro - descendentes na construçaõ da história brasileira, na formaçaõ econômica, social e cultural da nação, ressaltando o protagonismo negro nas diversas áreas do conhecimento, nas atividades profissionais, na produçaõ tecnológica, artística e de luta social. (Brasil, 2004).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação buscou esclarecer como se realiza, a partir das práticas pedagógicas e do currículo, o trabalho com a diversidade étnico-racial. Foram realizadas entrevistas com professoras e coordenadora de gestão pedagógicas do ensino fundamental, anos iniciais, dos componentes curriculares: LP, História, Geografia e Arte.

No ano de 2003 foi sancionada a lei nº 10.639 que determinou o ensino da história e da cultura africana afro-brasileira nas escolas de todo o país, tratando-se de mais uma vitória dos Movimentos Sociais Negros. Ao alterar a LDB nº 9.394/96, a lei nº 10.639/03 se constituiu como uma demanda do Movimento Negro, da sociedade civil organizada, da população negra, de educadores e intelectuais envolvidos com a luta antirracista. Ela é consequência de uma resposta do Estado, aos pedidos por uma educação democrática, menos eurocêntrica, que acredita no direito à diversidade étnico-racial, contemplando os componentes africanos que formaram o passado brasileiro e participam da construção do presente, ou seja, sinaliza para uma educação que valoriza a diversidade, se contrapõe ao racismo e fortalece a valorização da história e cultura da população negra.

A discriminação racial presente na sociedade reverbera nas escolas, sendo necessário que professoras e professores revejam suas práticas, especialmente após a implantação e implementação da lei nº 10.639/03. No ensino fundamental, por exemplo, etapa de grande relevância para a educação básica e escolhida para essa pesquisa, observamos ser um espaço fértil para a construção de uma sólida educação para as relações étnico-raciais. Alicerçada nos dispositivos legais, surge como resposta as demandas dos Movimentos Sociais Negros e as mudanças oriundas da sociedade que deseja uma educação mais inclusiva e antirracista. Observa-se uma série de fatores pertinentes ao fortalecimento de uma educação democrática, comprometida e envolvida com o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. Alguns deles, são: inclusão do tema no PPP da escola, gestores e professores comprometidos com o assunto, desenvolvimento de formação inicial, continuada e recursos didático-pedagógicos que valorizem a cultura afro e afro-brasileira. As respostas das professoras, com referência ao apoio da gestão no desenvolvimento da diversidade étnico-racial foram semelhantes, todas afirmaram que a gestão apoia. As respostas via de regra, foram: a gestão é participativa; apoiam as atividades dos professores; é muito aberta; colaboram, incentivam, disponibilizam o espaço e os recursos da escola; a gestão está sempre pronta para ajudar.

No entanto, entendemos que ao pensar o ensino das relações étnico-raciais, necessitamos considerar em conjunto a prática e conhecimento docente, devido a abrangência dos componentes curriculares e sua relevância na formação da cultura escolar.

O mérito da formação de professores é apontado em vários documentos oficiais, entre eles as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a LDB nº 9.394/96. As professoras entrevistadas realizam formação continuada, durante os ATPC's da EFAPÉ exibidos pelo centro de mídias, porém tais formações acontecem de forma on-line, os vídeos ficam gravados e as professoras acessam durante os horários de ATPC. Mediante essa prática frequente da rede estadual de ensino, podemos nos perguntar: essas formações produzem o efeito esperado, que é formar professores engajados e comprometidos em construir uma sólida educação para as relações étnico-raciais?

Além dos fatores acima, mencionados temos também o currículo adotado por nossas escolas. Atualmente a Base Nacional Comum Curricular surge como parâmetro para a construção dos currículos, sejam estaduais ou municipais. Verificando suas especificidades constatamos lacunas importantes que dificultam o trabalho do professor para o desenvolvimento de uma educação sólida para as relações étnico-raciais, a mesma situação se faz presente no Currículo Paulista. É necessário partir do princípio que a BNCC foi elaborada para atender aos interesses preponderantes da burguesia e tornou-se uma proposta curricular voltada para a formação de técnicas de trabalho e realização de avaliações em larga escala. Em vista disso, precisamos entender como a educação étnico-racial é tratada neste documento, se ele efetivamente viabiliza a proposta de uma educação antirracista, de acordo com a legislação nacional, ou se está sendo impedida em detrimento dos diversos conhecimentos pedagógicos

Observamos nas respostas das entrevistadas situações pautadas em senso comum, como a importância do tema estar relacionada a quantidade de estudantes negros na escola, por exemplo. A ideologia do branqueamento racial também se manifestou nas respostas, mediante a ideia equivocada de que as pessoas negras carregam o preconceito em si. Outros argumentos também levaram a ideia de estereótipos como a culinária afro-brasileira ser apresentada a partir da feijoada.

As respostas das professoras e coordenadora refletem, em vários aspectos, a carência de formação inicial e continuada. As formações oferecidas pela rede estadual, na maioria dos casos, ocorrem sempre de forma virtual e durante o ATPC das professoras e nesse momento realiza-se a leitura de livros (narrativas) envolvendo a questão racial como forma de incentivá-las

a explorar o tema. Trabalhar a questão da diversidade étnico-racial, a partir de livros paradidáticos é apenas uma das formas de fortalecer a discussão. Somando-se a essa situação o desmonte de secretarias importantes no âmbito do MEC a partir de 2017, finalizando em 2019 deixaram lacunas significativas quanto a produção de material didático e a oferta de formação inicial e continuada, por exemplo, consequências de um governo federal que por quatro anos negou o racismo no país.

Em face de tudo aqui produzido, devemos responder à pergunta que intitula este trabalho: o currículo e as práticas pedagógicas dos anos iniciais do EF, estão a favor da diversidade étnico-racial? A escola como espaço de mudança é constituída por vários sujeitos: estudantes, corpo docente, corpo gestor, comunidade, além de todo um aparato que envolve: diretrizes curriculares, promulgação de leis, decretos, portarias, entre outras normativas, incluindo, material didático, espaço físico adequado, formação inicial e continuada de docentes. As relações aqui estabelecidas servem para refletirmos sobre inúmeros fatores que interferem no desenvolvimento de currículo e práticas pedagógicas satisfatórias ao desenvolvimento da diversidade étnico-racial. O trabalho quanto ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira é realizado na escola, contudo, ainda mediado por equívocos e estereótipos. Observa-se assim que, sem o devido apoio, como formação inicial, continuada, apoio das secretarias municipais e estaduais, material didático que atendas as necessidades da temática, o trabalho torna-se vazio de significado, não atingindo os objetivos que são: uma educação de qualidade, pautada na ética, no respeito e valorização das diferenças coibindo, assim, situações de discriminação racial e destacando o mérito da cultura africana e afro-brasileira para formação de nosso país. Reforçamos a importância da formação de professores para o trato com o tema étnico-racial. O apoio das instâncias superiores como MEC, secretarias estaduais e municipais na oferta de formações continuadas e a adoção de currículos mais inclusivos, também, se constituem como ferramentas importantes para a construção de uma educação democrática, antirracista e que valorize a educação étnico-racial.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Educação infantil e a escola fundamental de 9 anos. **Olhar de Professor**, v. 9, n. 2, p. 317-325, 2006.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Relações raciais na escola**: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006. p. 149-173.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ALBERTI, Verena. **O que documenta a fonte oral?** Possibilidades para além da construção do passado. Rio de Janeiro: CPDOC, 1996. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/869.pdf. Acesso em: 26 out. 2021.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

ANDREWS, George Reid. **Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)**. Tradução: Magda Lopes; Bauru, SP: EDUSC, 1998.

ANDREWS, George Reid. Mobilização política negra no Brasil, 1975-1990. **História**: questões e debates. Curitiba. v. 63, n. 2, p.13-40, jul./dez. 2015.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A geografia afro-brasileira, o estado de mentalidade colonial e a governança racista. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 104, p. 23-60, jul./dez. 2020.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A geografia, África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, Kabele. **Superando o Racismo na escola**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 173-184.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. E-book.

BECKER, Jean-Jacques. O handicap do a posteriori. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 51-55. E-book.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Instituto Alana, 2023. p.15-35. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**. Brasília, 7 de fevereiro de 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 01, de 17 junho de 2004. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Diário oficial da União**. Brasília, 22 de junho de 2004. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da União**. Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 de janeiro de 2001.

BRASIL. MEC/SEB/DPE/COEF. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**: Relatório do Programa. Orientações gerais. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 10 de março de 2004.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 jan. 2003. p.1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 4 abr. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Secretaria de Educação fundamental. Parecer CNE/CEB nº 5/2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº.48 de 01 de outubro de 2019. Institui o CONVIVA SP - Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar no âmbito da rede estadual de educação e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**. São Paulo, 02 de outubro de 2019. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/wp-content/uploads/2019/10/Res-SE-48-de-1-10-2019_20191002.pdf. Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº. 96 de 08 de outubro de 2021. Institui o Projeto Aprender Juntos para recuperação, reforço e aprofundamento diferenciados por níveis de aprendizagem do 3º ao 6º anos do ensino fundamental. **Diário Oficial do Estado**. São Paulo, 08 de outubro de 2021. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%2096%20-%20INSTITUI%20APRENDER%20JUNTOS%20E%20AL%C3%89M%20DA%20ESCOLA%203%C2%BA%20AO%206%C2%BA%20ANO.PDF?Time=12/11/2022%2016:48:21>. Acesso em: 12 nov. 2022.

BRITO, Marlene Oliveira de; MACHADO, Vitor. Discriminação Planejada: A seletividade do Currículo Oficial paulista para os anos iniciais do ensino fundamental. **Contexto & educação**, n. 105, p. 248-276, maio/ago. 2018.

CAMARGO, Aspásia. Como a história oral chegou ao Brasil. [Entrevista concedida a] Maria Celina D'Araújo. **História Oral**. Rio de Janeiro. v.2, p.167-179, 1999.

CAMPOS, Malta Maria; BHERING, Eliana Bahia *et al.* A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 15-33, jan./abr. 2011.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p.13-37.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARAPELLO, Raquel. O Racismo camuflado pelo bullying. **Revista Educação**. v.15, n.1, p.171-178, 2020. Doi: <http://dx.doi.org/10.33947/1980-6469-v15n1-4018>. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/4018/3073#>. Acesso em: 15 jul.2023.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2021. *E-book*.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, v. 12, p. 100-122, 2007.

FALCONI. **Guia para a implementação do MMR**. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo, 2021. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2021/02/guia-prtico-mtodo-de-melhoria-de-resultados-mmr_2021_demgc.pdf. Acesso em: 12 nov. 2022.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; SOUZA, Mariana Aranha de; BUSSOLOTTI, Juliana Marcondes; CUNHA, Virginia Mara Próspero. Currículo e interdisciplinaridade: o que dizem os estudantes de um mestrado profissional em educação. **Imagens da Educação**. v. 10, n. 2, p. 104-124, mai./ago., 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i2.51219>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/51219/751375150507>. Acesso em: 02 nov. 2023.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; SOUZA, Mariana Aranha de. Interdisciplinaridade, Currículo e Tecnologia: um estudo sobre práticas pedagógicas no Ensino Fundamental. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 2, p. 708-721, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n2.8303>. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n2.8303>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; SOUZA, Mariana Aranha de; SALGADO, Priscilla Aparecida Dias; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas: o que dizem os professores. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 35, n.1, p. 4-25, jan./jun., 2022. DOI: <http://doi.org/10.21814/rpe.22479>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37471881001>. Acesso em: 05 nov. 2023.

FERREIRA, Leonardo da Costa. **Educação, escola e trabalho**: projetos e reformas educacionais entre o império e a república brasileira (1878-1909). Niterói, 2015. 208 f.. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

FERREIRA, Marieta Moraes. **Desafios e dilemas da história oral nos anos 90**: o caso do Brasil. História oral. Rio de Janeiro. n.1, 1998.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O Cotidiano do Professor. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p.17.

GATTI, Bernardete A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos chaves. **Diálogo Educ. Curitiba**. v. 6, n.19, p. 25-35, set./dez. 2006.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**. Curitiba. n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, Bernardete A; TARTUCE, Gisela Lobo; SOUZA, Liliane Bordignon de; ALMEIDA, Patrícia Albieri. **Práticas pedagógicas na educação do Brasil**: o que evidenciam as pesquisas em educação. UNESCO, 2021. p.12-24. Disponível em : <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2022/04/Praticas-pedag%C3%B3gicas-na-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%AAsica-do-Brasil.pdf>. Acesso: 05 jun. 2023.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017. *E-book*.

GIROUX, Henry. O maquinário neoliberal contemporâneo e a esperança como forma de luta

por igualdade social. In: FIGUEIREDO, Gustavo de Oliveira; SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de; SILVA, Andrea Costa da. **Educação, cultura e lutas pela democracia: escritos contemporâneos sobre o maquinário neoliberal**. Tradução: Gustavo de Oliveira Figueiredo. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2023. p. 16-40.

GUIMARÃES, Iara Vieira. Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 25, n. Especial, p.1036-1055, 2018.

GOMES, Angela de Castro. Associação Brasileira de História Oral, 20 anos depois: o que somos? O que queremos ser? **História Oral**, v. 17, n. 1, p. 163-192, jan./jun. 2014.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei. 10.639/03. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p.67-89.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-64.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabele. **Superando o racismo na escola**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1. ed. Brasília: MEC; Unesco, 2012. p. 19-34.

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

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

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.15, p. 134-158, set./ou.t/nov./dez. 2000.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROFOSGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 223-246.

GONZALES, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

HARRES, Marluza Marques. **História oral**: algumas questões básicas. Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 99-112, dez. 2008.

JOUTARD, Philippe. Desafios à história oral do século XXI. In: ALBERTI, Verena; FERNANDES, Tânia Maria; FERREIRA, Maneta de Moraes (org.). **História oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. p. 31-46.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. A dimensão metodológica da história oral. **Revista do instituto do Ceará**. Fortaleza. s.n., p. 149-159. 2001.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc., Campinas**, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

LIMA, Simone Laiz de Moraes. **Estudos, conversas, vivências e reflexões**: o que a BNCC arte do ensino fundamental nos diz? São Paulo: 2020. 160 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista: São Paulo, 2020.

LUIZ, Maria Fernanda. **Estudos das relações étnico-raciais**: contribuições de cursos de formação continuada para professoras (es). São Carlos: 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2014.

MAHFOUD, Miguel; SANDOVAL, Maria Luisa. Halbwichs: memória coletiva e experiência. **Psicologia USP**. São Paulo, n. 4, p.285-298, 1993.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato. **Continuidades e descontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos de duração**. Araraquara, 2012. 373 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2012.

MARTINATI, Adriana Zampieri; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. Faz de conta que as crianças já cresceram: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v, 19, n. 2, p. 309-319, maio/ago. 2015.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

MONTENEGRO, Antonio Torres *et al.* História oral no Brasil: uma análise da produção recente (1998/ 2008). **História oral**. Rio de Janeiro. v.10, n.2, 2007, p.113 - 126.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e culturas(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de educação**. Rio de Janeiro. n.23. p.156-168. Maio/jun./jul./ago. 2003.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20-31. dez. 2015.

NASCIMENTO, Abdias do. **Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões**. Estudos avançados. v.18, n.50, p. 209-224, 2004.

NOGUEIRA, Claudete de Sousa; SILVA, Eva Aparecida da. BNCC, ensino fundamental e educação étnico-racial. In: **Educação das relações étnico-raciais: histórias, culturas afro-brasileira e africana**. CRUZ, Leocardia Cristina Reginaldo da. (org.). 1.ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020. p.16-35.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada. In: PETRUCCELLI, José Luís; SABOIA, Ana Lúcia. (org.). **Características étnico-raciais da população: classificações e identidades**. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. p. 83-99.

PERES, Eliane Teresinha. Relações de gênero, classe social e grupo étnico nos cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1915). **História da educação**. Pelotas. v.1, p. 21-66, abril,1997.

PINHEIRO, Barbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. *E-book*.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, vol.5, n.10, p. 200-212, 1992.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Estadual Dandara**. Araras, 2022.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho; TRINDADE, Azoilda Loretto da. Ensino fundamental. In: **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília: SECAD, 2006. p.53- 77.

ROCHA, Rosa Margarida. **Educação das relações étnico-raciais: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990**. São Carlos. 2005. 113 f. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais). UFSCar: São Carlos, 2005.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino *et al.* Desafios da implementação da Lei no 10.639/03: um estudo de caso de municípios do Estado de São Paulo. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 281-294, set./dez. 2016.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. In: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.117-138.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas**. Brasília 2007. 554 f. Tese. (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SANTOS, Clézio dos. O ensino de geografia e a cultura africana e afro-brasileira na escola. **Tear**: Revista de Educação Ciência e Tecnologia. Canoas, v. 3, n.1, p. 1-15, 2014.

SANT'ANA. Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabele. **Superando o Racismo na escola**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 39-68.

SANTANA, Jair. **A Lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais**: políticas afirmativas e folclorização racista. Curitiba: 2010. 250 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2010.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2019. São Paulo (Estado). **Currículo Paulista Etapa Ensino Médio**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHIMDT Maria Luisa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. Halbwachs: memória coletiva e experiência. **Psicologia USP**. São Paulo, n.4, p.285-298, 1993.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 91-106, set./dez. 2016.

SILVA, Carlos Benedito Rodrigues da. Movimento negro e as lutas contra o racismo. **R. Educ. Púb. Cuiaba**, v. 27 n. 65/2, p. 613-634, maio/ago. 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, vol. XXX, n. 63, p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Como educar-se/educar num mundo de crescentes desigualdades? **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 5, n. 1, p. 10-20, jan./jun. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 38-72. *E-book*.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03. Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOUZA, Márcia Lúcia Anaeto de. Lá na escola (não) tem racismo: reflexões sobre experiências formativas em educação para as relações étnico-raciais. **Revista Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 3, n. 8, p. 193-209, nov./ abr. 2017.

THOMSON, Alistair. Aos cinquenta anos: uma perspectiva internacional da história oral. In: ALBERTI, Verena, FERNANDES, Tânia Maria, FERREIRA, Marieta de Moraes. (org.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. p. 47-66.

TRIVIÑOS, Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito – PUCRS**, v. 4, n.1, p.91-105, jul. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

1. NOME: _____
2. IDADE: _____
3. FORMAÇÃO INICIAL _____
4. FORMAÇÃO CONTINUADA (PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* OU *STRICTO SENSU*, OUTROS CURSOS) _____
5. HÁ QUANTOS ANOS LECIONA? _____
6. HÁ QUANTOS ANOS É PROFESSORA DA REDE ESTADUAL? _____
7. HÁ QUANTOS ANOS LECIONA NA ESCOLA? _____
8. QUE MATÉRIAS LECIONA? _____
9. QUE ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I TRABALHA ATUALMENTE?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Como vem acontecendo nas aulas de Língua Portuguesa, História, Geografia e Educação Artística o trabalho com a diversidade étnico-racial¹⁶? Que recursos são utilizados: livro didático, vídeos, textos complementares, rodas de conversas, entre outros?

TRABALHO COM A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL A PARTIR DA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

2. Você sente dificuldades em trabalhar com o tema diversidade étnico-racial em sala de aula? Se a resposta for positiva, quais são as dificuldades?

TRABALHO COM A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL A PARTIR DA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

3. Você acredita que o Currículo Paulista e/ou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estão tratando sobre a diversidade étnico-racial? Você acha que esses documentos fornecem ao(a) professor(a) meios para o trabalho com a diversidade étnico-racial em sala de aula?

CURRÍCULO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

4. Você acha que é possível trabalhar o ano todo com a diversidade étnico-racial ou apenas no dia 20 de novembro? Você acredita que é importante trabalhar esse tema o ano todo? Por quê?

CONTINUIDADE DO TRABALHO COM A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

5. Você acha necessária a diversidade étnico-racial ser tratada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola? Por quê?

ESPAÇO NO PPP PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

6. Para o trabalho com a diversidade étnico-racial, é possível afirmar que a gestão apoia esse trabalho? Poderia citar exemplos?

APOIO DA GESTÃO NO DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

¹⁶A diversidade étnico-racial aqui considerada envolve a abordagem da história e cultura da África e afro-brasileira.