



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

DAVI CAVALCANTE

**A LEI 10.639/2003 NO CURRÍCULO FORMAL DA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE SOUSA-PB: Um olhar para os Cadernos de Atividades
Complementares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

CAJAZEIRAS – PB

2024

DAVI CAVALCANTE

**A LEI 10.639/2003 NO CURRÍCULO FORMAL DA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE SOUSA-PB: Um olhar para os Cadernos de Atividades
Complementares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação (UAE) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras (UFCG), como requisito parcial para obtenção de título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Joaklebio Alves da Silva.

CAJAZEIRAS – PB

2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação -(CIP)

C376l Cavalcante, Davi.
A lei 10.639/2003 No Currículo Formal da Rede Municipal de Educação de Sousa – PB: um olhar para os cadernos de atividades complementares dos anos do ensino fundamental / Davi Cavalcante. – Cajazeiras, 2024.
96f. : il. Color.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Joaklebio Alves da Silva.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2024.

1. Educação antirracista. 2. Ensino de História e cultura afro-brasileira e Africana. 3. Currículo formal. 4. Cultura étnico-racial. 5. Educação básica – Currículo. 6. Ensino fundamental - Sousa - Município - Paraíba.
I. Silva, Joaklebio Alves da. II. Título.

UFCG/CFP/BS CDU – 37: 316.347

DAVI CAVALCANTE

**A LEI 10.639/2003 NO CURRÍCULO FORMAL DA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE SOUSA-PB: Um olhar para os Cadernos de Atividades
Complementares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação (UAE) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras (UFCG), como requisito parcial para obtenção de título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Joaklebio Alves da Silva.

Aprovado em 14 de novembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



JOAKLEBIO ALVES DA SILVA
Data: 22/11/2024 19:16:09-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Joaklebio Alves da Silva (Orientador)

Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores
Universidade Federal de Campina Grande

Documento assinado digitalmente



HERCILIA MARIA FERNANDES
Data: 25/11/2024 19:51:51-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Hercília Maria Fernandes (1º Examinadora)

Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores
Universidade Federal de Campina Grande

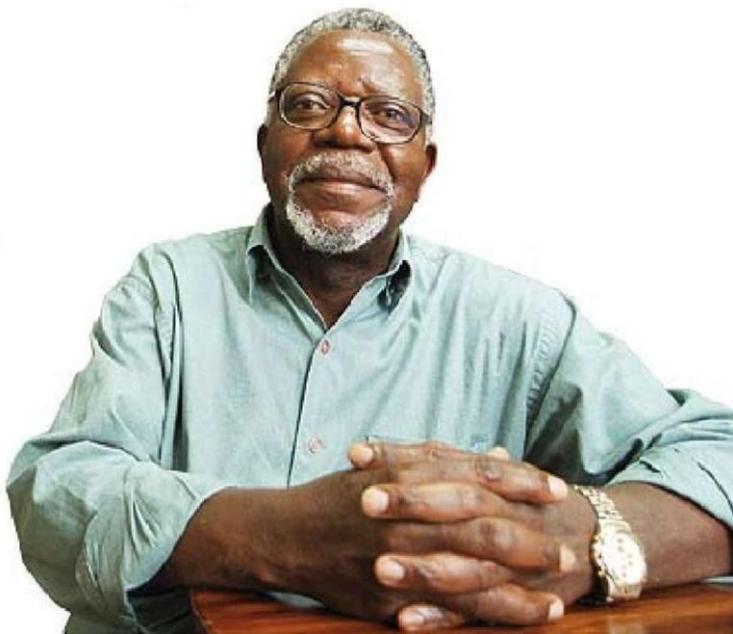
Documento assinado digitalmente



MIGUEL ANGELO SILVA DE MELO
Data: 23/11/2024 11:55:46-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Miguel Melo Ifadireó (2º Examinador)

Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores
Universidade Federal de Campina Grande



O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra (...). Além disso, esta memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação das riquezas econômica e social e da identidade nacional.

(Kabengele Munanga)

¹ Foto (Kabengele Munanga) Divulgação. Disponível em: <https://noticiapreta.com.br/kabengele-munanga-recebe-titulo-de-doutor-honoris-causa-pela-ufrj/> (Acesso em 29 de Agosto de 2024).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Prefeito Tyrone Inaugura Centro de Formação Continuada de Professores em Sousa.

Figura 2: Capa escaneada do Caderno de Atividade 2 do 4º ano.

Figura 3: Estátua de Carlos Drummond de Andrade, Escultor: Leo Santana, 2002, Rio de Janeiro.

Figura 4: Reprodução de texto presente no Caderno de Atividade 2.

Figura 5: Ficha da fera anexado em uma das atividades do Caderno de Atividades 3.

Figura 6: Convite virtual identificado no Caderno 3.

Figura 7: Capa do Caderno de Fluência do 4º Ano.

Figura 8: Elaboração de conto, estruturado a partir do Caderno de Fluência.

Figura 9: Reestruturação de texto presente na Atividade 14 do Caderno de Atividade 2; reelaborado para representação didática do autor.

Figura 10: Capa de livro "O menino marrom" de Ziraldo.

Figura 11: Alunos e alunas em roda de conversa, apresentando pesquisa feita sobre Zumbi dos Palmares e a importância dele para os escravos no Brasil.

Figura 12: Pinturas presentes na parede da Igreja do Rosário, Sousa – PB.

Figura 13: Realização de leitura em sala de aula da obra “Bruna e a Galinha de Angola”.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CACs- Cadernos de Atividades Complementares

CADARA - Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros

CFP- Centro de Formação de Professores

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CONNEAB - Consórcio Nacional dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais EREER - Educação para as Relações Étnico-Raciais

ERER- Educação para as Relações Étnico-Raciais

IPHAN- Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil através do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NEAB - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

NEABI - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

PEE - Plano Estadual de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PNPIR - Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial

PPP - Projeto Político-Pedagógico

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SINAPIR - Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial
SNPIR - Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

UAE- Unidade Acadêmica de Educação

UFMG- Universidade Federal de Campina Grande

UNCME - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

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

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

AGRADECIMENTOS

PARA MIM, a página de agradecimentos é um espaço em que posso dizer, da maneira mais sincera possível, que não prospero, na vida ou nas pesquisas, apenas pela minha força e capacidade própria. Esta monografia pode ter apenas um autor, mas este autor não teria conseguido fazer quase nada sem as seguintes pessoas aqui listadas. Portanto, com isso em mente: obrigado, Deus, por me dar as pessoas que me consertam. À minha mãe, Eridan Cavalcante Soares, que me fez entender o real sentido da vida e do amor puro e verdadeiro: sem seu apoio e carinho, eu nada seria. As aulas dominicais e os anos na igreja me fizeram estudar, refletir, indagar, interpretar e escrever tudo isso, de certa maneira. À minha mãe-avó, Maria Ester Soares Cavalcante, por me ensinar tudo com toda dedicação, atenção e amor do mundo. A senhora estará sempre na coletânea de realizações da minha vida. Se mil vezes eu vivesse, mil vezes iria querer ter vocês na minha ancestralidade e reencarnação.

Obrigado ao meu noivo, por não apenas me amar de forma extraordinária, mas também por algumas sessões difíceis e o árduo caminhar ao meu lado, por ser obrigado a ler todos os esboços iniciais deste projeto e por lidar com o autor/noivo neurótico com uma paciência incrível – por mais que a minha paciência nem sempre exista. Sem o seu auxílio, eu nada seria. Obrigado por estar comigo, me incentivando e valorizando toda mínima conquista ao meu lado. Por enquanto, nada mais tenho a oferecer além de todo o amor dessa terra – espero que, neste momento, seja o suficiente. Para mim, ter você é o bastante para uma vida feliz. Eu te amo.

Ao Dr. Joaklebio Alves da Silva, por cuidar de tudo *LIKE A BOSS*, como as pessoas costumam dizer, com honestidade, empatia e gentileza; sempre serei grato por ter me recebido tão bem, me auxiliado, mapeado e me dado as instruções certas enquanto eu estava perdido na pesquisa. À Dr.^a Hercília Maria Fernandes, a qual me deu assistência durante minha jornada acadêmica: desde projetos de pesquisas, a monitorias e os incontáveis momentos de diálogo e apoio. Com você, aprendi o real sentido das palavras e a sua importância, independentemente do gênero textual e público alvo.

À Milena Martins, uma amiga-irmã me dada de presente na e para a minha vida, obrigado por tanto ao longo dos anos: pelo apoio, pelo auxílio, pela família postiça que me deu, e por sempre, sempre, sempre estar aqui, mesmo sem estar. À Esteffanya, Vanessa, Maria Clara e Érika Samara, por me alegrarem e darem sentido e cor aos meus dias cinza. À Gelliene Sayanne, que sempre acreditou no meu trabalho e potencial, independentemente do

gênero e lugar, desde o começo. Apaixonei-me por ti no exato momento em que nos vimos – e só aumenta desde então.

À Kamyly, Vitória e Luana, que me inspiraram, a partir da prática, a entender de batalhas e saber escrever sobre discordâncias e equívocos – por todos os anos na UFCG-CFP. À Rosilene, minha docente, e amiga também, da universidade, que me apoiou e riu de todas as minhas loucuras sem julgamentos: a vida com você e Hercília foi mais tranquila. Não poderia deixar, também, de reconhecer a importância das mães que a vida me deu, isso serve para Marta Amaro e Euda Trindade, minhas mães paulistas, por quem tenho muito apreço e nunca as esqueci. Sempre serão uma fonte confiável de dedicação, crença, retorno e apoio – a isso, eu sempre serei grato. A vocês e às suas filhas, as quais nos apresentaram: Iara Vaz, Cristhine Vaz e Carol Trindade.

À minha família em conjunto, porque sem ela, eu jamais teria metade da autenticidade que possuo hoje. Toda a lapidação e autoconfiança, devo a vocês: tio Eilzo, Heraldo, José Eudes e tia Ester e Melysse. Obrigado por não pensarem em colocar em nós, filhos, os nomes criativos que tiveram. Aos meus primos, Yago, Kayky, Ighor, Wagner e Mateus. Desde a criação do canal *os Futricados*, no *YouTube*, que sei que nenhum de nós é normal – e não tem como reverter isso. Às minhas primas, Annanda e Anielly, pelas brigas, intrigas, segredos e reconhecimento. Obrigado por me fazerem entender a importância do perdão – e por tê-lo usado comigo. À minha prima, Rayssa Estevam, a sucessora na beleza e no evento de *halloween* da cidade.

Ao meu pai, José Erlândio de Sousa – seu bom gosto musical sempre me rendeu bons momentos no banco do carona do seu carro. Espero ter, algum dia, metade da sua importância e força de vontade na autonomia e conquista de independência. Eu te amo. Agradeço também aos meus irmãos, José Elber, Maria Rita, Hemilly e Erick. Aos meus avôs, Zejocival Cavalcante (*in memoriam*) e João de Donona, que possui o melhor canteiro de plantas na calçada de todo o mundo. À minha avó, Cleonice de Sousa (*in memoriam*) por ter me feito herdar seu temperamento forte e (bom?) humor. Isso me foi muito útil ao longo da vida. Queria que estivesse aqui, para ver meu primeiro trabalho sendo publicado.

Aos meus pais/avôs postíços que herdei ao longo da vida: José, vulgo Zezinho do Bar (*in memoriam*), que confiou em mim a vida na estrada do sítio até aqui, a arrumação do bar por alguns finais de semana, e a acolhida na casa da família Silva. Sem esse apoio, não sei o que seria de mim, em algum momento depois disso tudo. E ao meu pai de jurema, Allan Gouveia (*in memoriam*), que me acolheu, amou-me e ensinou muito do que sei hoje. Sem a sua mão fraterna sobre a minha vida, receio não ter sido metade do que me tornei. A vida nos

prega peças, e a maior delas foi ter perdido o senhor de uma forma tão trágica e inesperada. Planejei muito, pensei muito, e o tempo foi nosso maior inimigo. Essa vitória (ainda) é nossa.

À Camila Estrela, Victor, Tamires e Gestante—minha única amiga que não tem esse nome; entretanto, não poderia deixar de ressaltar seu (verdadeiro) nome aqui: Jessyele Abrantes – e a quase todos que conquistei e trouxe para minha vida a partir do Mr. Shake – Sousa - PB, meus incríveis amigos que confiaram na minha história e capacidade. Dedico, também, às pessoas que me cercam todos os dias e aguentam as muitas horas que passo no meu próprio universo em Marizópolis.

Obrigado, Obrigado e Obrigado...

Aos filhos de santo que ganhei e perdi durante essa passagem na vida – vocês fazem toda a diferença. Ao meu povo, que faz toda conquista, por mínima que seja, valer a pena e ser motivo de enaltecimento deles: a Tranca-Ruas, dono da minha porteira, 7 Facadas e 7 Navalhas, parceiros de caminho, João da Praia e Zé do Morro na minha jurema, as ibejadas, aos pretos e pretas velhas, à ciência dos caboclos; e não menos importante, à minha mãe no Orí: Yemojá. Ao meu pai, Xangô, pelos desembolos e apoio eterno. Com vocês eu entendi e sigo acreditando: eu sou um, mas não sou só – a partir disso, reconheço o apoio e amor incondicional do meu pai de santo, Edmilson Alexandre Cardoso que, desde 2020, deu-me o maior sentido na vida e a compreensão dela. O senhor fez Iemanjá nascer na minha vida e eu fiz de Iemanjá a razão de toda a minha existência.

Vencemos. E isso é só o começo do trajeto.

Por fim, à Universidade Federal de Campina Grande, por me proporcionar um ensino crítico e de qualidade. A todos os membros do passado, do presente e do futuro da UFCG – CFP, por serem companheiros de escrita tão atenciosos e compreensivos. A todos os autores mais experientes que me incluíram e ajudaram durante os últimos anos – e eventos. Escrever pode ser um trabalho solitário, mas não para mim, porque sempre tive vocês. Gostaria de poder listar todos. À Idianara Freire, Rozilene Lopes, Danila Mendonça, Lucélia Silva e a todos os meus amigos não escritores, por me ajudarem a manter a cabeça no lugar.

RESUMO

A Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, completou 21 anos em janeiro de 2024. No entanto, sua implementação ainda ocorre, em grande parte, por iniciativas individuais de professoras e professores, sem a devida sistematização curricular formal pelas instituições de ensino. Assim, este estudo teve como objetivo compreender o lugar da Lei nº 10.639/2003 no âmbito dos Cadernos de Atividades Complementares (CACs) enquanto currículo formal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do município de Sousa - PB. Os CACs se apresentam como recurso didático, mas devido às exigências por parte do município para utilizá-lo, acaba se configurando enquanto um currículo formal que molda as práticas pedagógicas no contexto pesquisado. Especificamente, a pesquisa se propôs a identificar, nos CACs, os elementos que indicam possíveis abordagens pedagógicas da referida Lei; analisar os componentes curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental onde o ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” é proposto (direta e/ou indiretamente) a partir dos CACs; e investigar as lacunas existentes no currículo em relação à efetivação da Lei 10.639/2003 em Sousa - PB. No que se refere à metodologia, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, fundamentando-se a partir da análise documental dos CACs utilizados no município. Para análise dos dados, valemo-nos de elementos da Análise de Conteúdo proposta por Bardin. Os resultados mostraram que, apesar de algumas abordagens pontuais com maestria, ainda há uma carência significativa na integração sistemática do conteúdo aqui tratado, aplicado no currículo formal da educação municipal de Sousa - PB. A análise revelou que no currículo analisado há menções superficiais sobre a diversidade étnico-racial e referências mais pontuais à cultura africana. Entretanto, essas abordagens ainda são (muito) limitadas e não tratam do conhecimento da população negra. Foi possível verificar que, embora os CACs contemplem a temática em alguns momentos, essa proposta ocorre de forma mitigada. Os componentes curriculares acabam por referenciar a cultura africana tão somente em alusão a datas comemorativas ou/em atividades isoladas e não centralizadas ao protagonismo da população negra. A pesquisa identificou, ainda, que uma das principais lacunas se faz na ausência de diretrizes curriculares adotadas pela educação municipal de Sousa, que auxiliem a equipe docente a planejar e aplicar práticas consistentes sobre a temática do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Palavras-chave: Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Educação antirracista; Currículo formal; Cultura étnico-racial; Sousa-PB.

ABSTRACT

Law No. 10.639/2003, which makes the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture mandatory, turned 21 in January 2024. However, its implementation still occurs largely through individual initiatives of teachers, without proper formal curricular systematization by educational institutions. Thus, this study aimed to understand the place of Law No. 10.639/2003 within the scope of the Complementary Activity Notebooks (CACs) as a formal curriculum for the Initial Years of Elementary Education in the public education system of the municipality of Sousa - PB. The CACs present themselves as a didactic resource, but due to the requirements on the part of the municipality to use them, they end up being configured as a formal curriculum that shapes pedagogical practices in the context researched. Specifically, the research proposed to identify, in the CACs, the elements that indicate possible pedagogical approaches of the referred Law; to analyze the curricular components of the Early Years of Elementary School where the teaching of the theme “Afro-Brazilian and African History and Culture” is proposed (directly and/or indirectly) based on the CACs; and to investigate the gaps in the curriculum in relation to the implementation of Law 10.639/2003 in Sousa-PB. Regarding the methodology, the research adopted a qualitative approach, based on the documentary analysis of the CACs used in the municipality. To analyze the data, we used elements of the Content Analysis proposed by Bardin. The results showed that, despite some specific approaches with mastery, there is still a significant lack in the systematic integration of the content discussed here, applied in the formal curriculum of the municipal education of Sousa-PB. The analysis revealed that in the analyzed curriculum there are superficial mentions about ethnic-racial diversity and more specific references to African culture; however, these approaches are still (very) limited and do not address knowledge of the black population. It was possible to verify that, although the CACs contemplate the theme at times, this proposal occurs in a mitigated way. The curricular components end up referencing African culture only in allusion to commemorative dates or/and in isolated activities that are not centralized to the protagonism of the black population. The research also identified that one of the main gaps is the absence of curricular guidelines adopted by the municipal education system of Sousa that help the teaching team to plan and apply consistent practices on the theme of Teaching Afro-Brazilian and African History and Culture.

Keywords: Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture; Anti-racist education; Formal curriculum; Ethnic-racial culture; Sousa-PB.

RESUMEN

La Ley nº 10.639/2003, que hace obligatoria la enseñanza de Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana, cumplió 21 años en enero de 2024. Sin embargo, su implementación todavía se produce, en gran medida, a través de iniciativas individuales de los docentes, sin las debidas formalidades. sistematización curricular por parte de las instituciones educativas. Así, este estudio tuvo como objetivo comprender el lugar de la Ley nº 10.639/2003 en el ámbito de los Cuadernos de Actividades Complementarias (CAC) como currículo formal para los Años Iniciales de la Educación Primaria en la red de educación pública de la ciudad de Sousa – PB. Los CAC se presentan como un recurso didáctico, pero por las exigencias del municipio para utilizarlo, terminan configurándose como un currículo formal que moldea las prácticas pedagógicas en el contexto investigado. Específicamente, la investigación se propuso identificar, en los CAC, los elementos que indican posibles enfoques pedagógicos de la citada Ley; analizar los componentes curriculares de los Años Iniciales de la Enseñanza Primaria donde se propone (directa y/o indirectamente) la enseñanza del tema “Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana” desde los CAC; e investigar las lagunas existentes en el currículo en relación a la implementación de la Ley 10.639/2003 en Sousa-PB. En cuanto a la metodología, la investigación adoptó un enfoque cualitativo, basado en el análisis documental de los CAC utilizados en el municipio. Para analizar los datos se utilizaron elementos del Análisis de Contenido propuestos por Bardin. Los resultados mostraron que, a pesar de algunos enfoques específicos con el dominio, todavía hay una falta significativa en la integración sistemática de los contenidos aquí discutidos, aplicados en el currículo formal de la educación municipal de Sousa-PB. El análisis reveló que en el currículo analizado existen menciones superficiales a la diversidad étnico-racial y referencias más específicas a la cultura africana, sin embargo, estos enfoques son aún (muy) limitados y no abordan los conocimientos de la población negra. Se pudo comprobar que, si bien los CAC contemplan la temática en ocasiones, esta propuesta se da de forma mitigada. Los componentes curriculares terminan referenciando la cultura africana sólo en referencia a fechas conmemorativas y/o en actividades aisladas y no centradas en el protagonismo de la población negra. La investigación también identificó que una de las principales lagunas es la ausencia de directrices curriculares adoptadas por la educación municipal de Sousa que ayuden al equipo docente a planificar y aplicar prácticas consistentes en el tema de Enseñanza de la Historia y la Cultura Afrobrasileña y Africana.

Palabras clave: Enseñanza de Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana; Educación antirracista; CV formal; Cultura étnico-racial; Sousa-PB.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. REFERENCIAL TEÓRICO	23
1.1 A Lei 10.639/2003 e o currículo da Educação Básica	23
1.2 Educação para as Relações Étnico-Raciais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	28
2. PERCURSO METODOLÓGICO	38
2.1 Da abordagem e tipo de pesquisa	38
2.2 Sousa-PB: terra de gente feliz	39
2.3 Do documento analisado	41
2.4 Da técnica de análise de dados	44
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO	46
3.1 Elementos curriculares e a Lei 10.639/2003 nos Cadernos de Atividades Complementares	46
3.2 História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Sousa – PB à luz dos CACs enquanto Currículo Formal	57
3.3 Lacunas presentes no currículo formal com relação à Lei 10.639/2003 na educação municipal de Sousa-PB	66
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	89

1. INTRODUÇÃO

A educação – um processo intencional e contínuo da formação humana, que visa o desenvolvimento integral do indivíduo, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais; e, em especial, a educação escolar, como ferramenta necessária para a formação humana – exige constante reflexão sobre as diferenças que compõem a sociedade, dentre elas, as diferenças étnico-raciais que se destacam frente à diversidade cultural. A diversidade cultural no Brasil, quando olhamos pelas lentes da educação, demanda práticas pedagógicas inclusivas, que valorizem as histórias e contribuições dos diversos grupos sociais, em especial da população negra, em virtude dos exatos 388 anos de escravização dos corpos das pessoas negras no Brasil.

Nesse sentido, para que a diversidade e as diferenças sejam consideradas nas práticas pedagógicas, os movimentos sociais negros tiveram papel fundamental na luta por igualdade, pressionando para uma educação que reconhecesse a pluralidade cultural do país (Domingues, 2007). Foi nesse contexto que surgiu a Lei de nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1996), tornando obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas (Brasil, 2003). Em 2008, enquanto resultado das ações dos movimentos sociais indígenas, a Lei 10.639/2003 foi modificada pela Lei 11.645/2008, que traz a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas (Brasil, 2008).

Quanto aos desdobramentos da Lei 10.639/2003 como legislação pioneira, podemos citar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), bem como o Plano Nacional de Implementação (PNI) das referidas diretrizes que estabelecem propostas de como abordar as questões étnico-raciais nos currículos da educação básica (Brasil, 2009).

Apesar de o Brasil ser o país com a maior população negra fora do continente africano², ainda enfrenta uma série de desafios para erradicar o racismo e promover uma

² Os dados que apontam que mais de 50% da população brasileira se identifica como negra (pretos e pardos) vêm do Censo Demográfico de 2010, sendo confirmados por pesquisas mais recentes, como a PNAD Contínua de 2019, também realizada pelo IBGE. De acordo com a PNAD de 2019, 56,1% dos brasileiros se autodeclararam negros (pretos ou pardos), reforçando o Brasil como o país com a maior população negra fora da África. Ainda de acordo com o IBGE, mais de 50% dos brasileiros se identificam como negros (pretos ou pardos), o que reflete não apenas a diversidade racial do país, como também evidencia os desafios para erradicar o racismo estrutural e alcançar maior equidade social.

sociedade mais equitativa para essa população, a qual representa mais de 50% da população brasileira (de acordo com o Censo Demográfico, representava, em 2019: 51,6%, 2020: 53,7%, 2021: 50,7% e 2022: 55,4%). Nesse cenário, a Lei 10.639/03 surge como uma iniciativa necessária, uma reparação histórica com o objetivo de ressignificar a educação e, por extensão, a sociedade.

Nesse sentido, autoras como Nilma Lino Gomes, em sua obra intitulada *A Lei 10.639/03: Diretrizes e desafios para a educação antirracista* (Gomes, 2020), e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, em *Educação e Relações Étnico-Raciais no Brasil: Avanços e Desafios* (Silva, 2019), têm contribuído com pesquisas sobre a importância da implementação dessa lei no currículo escolar, discutindo os avanços e os desafios enfrentados ao longo do tempo. Além disso, organizações como o Movimento Negro Unificado (MNU) e centros de pesquisa sobre educação e relações étnico-raciais, como o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT³), destacam que, apesar de a Lei 10.639/03 ter sido saudada como um marco significativo por movimentos sociais negros e seus aliados (mesmo que 21 anos depois), sua implementação ainda enfrenta barreiras para se consolidar como prática efetiva e consistente nas escolas brasileiras.

No entanto, diversos entraves têm dificultado a aplicação efetiva da lei. Embora tenha havido avanços na oferta de qualificações e cursos voltados à história e cultura africana e afro-brasileira (a exemplo das formações de semestre, voltadas a ouvir as principais inquietudes dentro da sala de aula durante o ano letivo, geralmente ministradas e ofertadas pelas secretarias de educação, as quais não discutem ou contemplam a Lei 10.639/03), ainda há uma carência significativa de profissionais qualificados/as para atuar nesse campo.

A importância de pesquisadores comprometidos com essa área reside na capacidade de diversificar e mapear essas discussões, formando novos docentes com uma base crítica mais sólida para desenvolver metodologias que contemplem os segmentos históricos e culturais abrangidos pela lei nas diversas áreas do conhecimento e níveis de ensino (Silva, 2022; Silva; Maknamara, 2024).

Nos últimos anos, várias dissertações, a exemplo de Joelson Alves Onofre em *A Lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma escola quilombola* (Onofre, 2014); teses como a de Valderlei Furtado Leite, em *Diversidade cultural e racial: desdobramentos da lei 10639/2003 nas práticas escolares do Estado de São Paulo* (Leite, 2010); livros, como *A Lei número 10.639/2003 – pesquisa e debates: formação de professores e relações étnico-raciais*

³ Acesso em: <https://www.ceert.org.br/>.

(Coelho, 2014) e artigos científicos, acabaram por abordar casos que revelam a implementação da Lei 10.639/03, tanto no âmbito da formação docente, quanto na análise dos currículos escolares. Esse aumento de interesse reflete não apenas a relevância contínua da temática, como também os esforços para aprofundar a aplicação da lei.

Dentre outros exemplos de trabalhos publicados sobre a temática, destacamos, em 2020, o trabalho de mestrado da autora Fernanda Oliveira dos Santos (2021), intitulado *A implementação da Lei 10.639/03 na educação básica: desafios e possibilidades*. A pesquisa analisou como a lei tem sido incorporada nas práticas pedagógicas e o papel da formação continuada de professores (Santos, 2021). Gleiciane Aparecida da Silva (2022), em sua tese de doutorado *Formação de professores e a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas públicas brasileiras*, investigou a formação de professores e as dificuldades enfrentadas para integrar o conteúdo afro-brasileiro no cotidiano escolar (Silva, 2022).

Uma obra organizada por Araújo e Silva (2021), publicada pela Editora da Universidade de Pernambuco (Edupe), também traz um conjunto de capítulos que discutem avanços da implementação da Lei 10.639/2003, sobretudo no Ensino das Ciências da Natureza, apontando, também, desafios enfrentados por escolas e instituições de ensino superior no Brasil. Na mesma linha de estudo, Oliveira Júnior e Silva (2023) organizaram a obra *Educação para as Relações Étnico-Raciais e suas múltiplas dimensões no contexto brasileiro*, que, de forma geral, convida-nos a refletir criticamente se, de fato, estamos educando para as relações étnico-raciais em nossas escolas e universidades, mediante a proposta da Lei 10.639/2003.

Essa crescente produção acadêmica e o aumento de materiais disponíveis demonstram uma mudança significativa em relação à situação inicial após a promulgação da lei, quando a falta de pesquisas e recursos pedagógicos era frequentemente apontada como um obstáculo para fundamentar as práticas relacionadas à aplicação da Lei.

Quando pensamos no caso do currículo escolar e os impasses para garantia da implementação da legislação em questão, podemos pensar que a relação entre os debates políticos e educacionais é constante, como evidenciado nas recentes discussões sobre a nova base curricular proposta em 2017, intitulada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a Educação Básica. Observa-se, em alguns casos, um sutil silenciamento da aplicação efetiva da Lei 10.639/03, com algumas escolas alegando que o assunto não se alinha a seus projetos político-pedagógicos ou não é necessário.

Essa resistência reflete a persistência de uma sociedade que ainda lida com a discriminação e o racismo, incapaz de ver todos os grupos com equidade e valorizar o

conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira. As dificuldades de implementação da lei nas instituições escolares também estão ligadas à necessidade de desconstruir o mito da Democracia Racial⁴ (Pereira, 2012), à escassez de materiais didáticos específicos, que reforçam a cultura africana, métodos de ensino adequados e políticas públicas afirmativas. No caso dos materiais didáticos, faz-se necessário considerar que esta lacuna se preenche em paralelo à discussão, a partir da formação de professores das múltiplas áreas do conhecimento (Silva, 2022).

É essencial reconhecer que a Lei 10.639/03 se estrutura como um marco necessário e forte para a educação brasileira, referenciando-se enquanto um símbolo de anos de luta e resistência dos movimentos negros. Desde o início da colonização do Brasil, o povo europeu acabou por reforçar uma visão de superioridade frente aos povos dominados; e a lei, como destaca Silva (2013), vai além de meros ajustes curriculares: ela busca, justamente, corrigir imagens distorcidas da população negra, destacando suas principais contribuições, fundamentais para a formação da população brasileira.

Diante disso, ressaltamos que o interesse por essa pesquisa surgiu através da aproximação do autor com as discussões que envolvem a educação das relações étnico-raciais, na condição de professor regente de uma sala da Educação Básica (anos iniciais do Ensino Fundamental), no município de Sousa - PB. Partiu, também, dos estudos desenvolvidos nas disciplinas de *História da Educação I* e *História da Educação II*, ministradas pela professora Dra. Hercília Maria Fernandes, no âmbito do Curso de Pedagogia da UFCG, campus Cajazeiras, que buscava desenvolver um olhar crítico para as formações e metodologias de ensino e da visão da escola como principal responsável pela centralização e formação do discente como indivíduo autônomo.

Houve, ainda, uma avaliação na disciplina de *Fundamentos e Metodologias do Ensino de Geografia*, a qual fora, também, ministrada pela referida docente; em que apresentei um artigo científico que foi debatido e trabalhado no campo das relações étnico-raciais, ao mesmo tempo em que emergiu, também, de uma reflexão oriunda de um projeto de pesquisa correlacionado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/2021-UFCG), coordenado pela professora Dra. Hercília Maria Fernandes. O projeto findou

⁴ O "mito da democracia racial" é uma ideologia difundida no Brasil, principalmente no século XX, que afirma a existência de uma convivência harmoniosa entre diferentes raças, sugerindo que o racismo no país seria menos acentuado ou inexistente em comparação a outras nações. Esse conceito foi amplamente desafiado por estudiosos como Florestan Fernandes e Abdias do Nascimento, que argumentaram que, embora o Brasil tenha promovido a miscigenação, as desigualdades raciais persistem de maneira profunda, especialmente para a população negra, sendo o mito uma forma de ocultar o racismo estrutural presente na sociedade brasileira (Fernandes, s/p, 1972).

proporcionando um contato mais profundo com a temática da educação e, conseqüentemente, com as relações étnico-raciais, reforçando o interesse em investigar e discutir a implementação da Lei 10.639/03 na educação. No tocante a isso, reafirmo que, mesmo o autor reconhecendo-se como pessoa branca, não poderia deixar de atribuir e considerar a necessidade, enquanto docente em constante formação, de discutir essa realidade, no que tange o âmbito educacional.

Sou⁵ praticante da religião de matriz africana, o Candomblé, e do culto à Jurema Sagrada. Carrego uma ancestralidade que advém da população negra, dos corpos escravizados que existiram neste plano e pisaram neste solo, os quais foram trazidos da África contra a sua vontade e desenvolveram uma luta de resistência que perpassou seus conhecimentos e se autenticou enquanto cultura, ciência, tecnologia, culinária e a própria crença. Foi através da universidade, também, que pude refletir sobre essa prática mais humanista e sobre a valorização da população e das culturas afrodiaspóricas e/ou afrodescendentes, compreendendo a necessidade da investigação e da disseminação desses conhecimentos na instituição escolar, desde os anos iniciais da educação básica.

Foi através de docentes, a exemplo da professora Dra. Belijane Marques Feitosa (a qual leciona na UAE-CFP-UFCG e no curso de Pedagogia), que acabei enriquecendo a minha pesquisa, realizando leituras pertinentes, a exemplo do livro *Pedagogia de Terreiros: pela decolonização dos saberes escolares* (Macedo, *et al*, 2019), e de sua própria reflexão docente dentro das discussões de suas disciplinas sobre “qual o humano e docente que há em nós?”.

Como exemplos de autores que acabam trazendo uma problemática ao tema das religiões de matriz africana e da disseminação num viés de educação intercultural, referenciamos Lincoly Jesus (2021) na obra *Exu nas escolas – uma proposta educacional antirracista*, um livro que objetiva mudar e desfazer-se de conhecimentos disseminados na educação básica que ainda refletem práticas dotadas de uma eurocentricidade, não estando em conformidade com a cultura africana em sua integralidade. De acordo com Ramos (2022), o livro:

Apresenta uma perspectiva de desenvolvimento para que a sala de aula vire uma encruzilhada, isto é, um ponto de reflexão e convergência onde educadores e estudantes possam conceber o conhecimento em dinâmicas circulares. Pensar e

⁵ É preciso considerar que o respectivo trabalho será apresentado, em grande parte, com a escrita em primeira pessoa do plural, refletindo a coletividade da produção acadêmica (relação autor e orientador científico). Entretanto, em determinados momentos, acabo por escrever em um tom mais pessoal, dialogando diretamente com as autoras e os autores, trazendo a discussão teórica às minhas experiências na educação básica e às vivências pessoais, com o intuito de trazer luz à discussão, no que concerne a aspectos práticos e contextuais relevantes ao tema.

repensar as práticas pedagógicas das escolas é algo urgente, em um país onde o racismo religioso destrói templos de fé e ataca mães, pais e filhos de santo (Ramos, 2022, s/p).

Conforme a educação intercultural, Miguel Melo Ifadireó (2024) traz importantes reflexões nos trabalhos intitulados *Didática no Ensino Superior: Dilemas, tessituras e enfrentamentos sob o foco da educação intercultural e da educação popular em saúde* e o artigo *Reflexões Interculturais no ensinar do Direito a partir de uma didática afrorreferenciada*, também de 2024. Ambos os trabalhos dialogam com a perspectiva intercultural, tanto da educação popular, quanto na educação popular em saúde na ótica da didática, e acaba por aproximar investigações advindas de estudos que valorizam o respeito e a diversidade cultural presentes no contexto de heterogeneidade docente e discente das instituições atuais, o qual é recheado de grande heterogeneidade e diversidade (étnico-racial, religiosa, gênero, classe social, geracional e pessoas com deficiência). Trata-se de mais um referencial teórico que subsidia as discussões no campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) (Ifadireó, 2024a; Ifadireó, 2024b).

Concernentemente, a realização da investigação é ainda motivada pelo entendimento de que, ao se observar a valorização histórica da cultura negra sendo levada a um viés de (des)formulação que interfere nas condições de existência dos sujeitos, em seu sentido profundo e verdadeiro, a pessoa negra vem sendo extremamente impactada pelas inúmeras expressões da desvalorização do currículo histórico, da falta de pertencimento, e, por consequência, temos o desafio de aprofundar nossos estudos e pesquisas no campo temático pertinentes à valorização dessa cultura e povo.

Partindo dessa consideração, é possível dar ênfase à educação das relações étnico-raciais como um importante instrumento para o conhecimento sobre si e sobre o outro, para o cumprimento do respeito à diversidade social e cultural existentes em todo o território brasileiro, viabilizando o fortalecimento e a ascensão das identidades que emergem numa luta antirracista.

A respeito disso, Gomes (2017) destaca que todas os educadores deveriam conhecer a aprovação e normatização da Lei nº 10.639/03, pois a partir desse conhecimento, é possível elaborar caminhos para superação do racismo e fortalecimento da identidade, inclusive por meio dos currículos escolares, sobretudo os formais. Concebemos currículo formal a partir de Silva (2002) e Paraíso (2023) como sendo o documento que foi planejado formalmente para ser trabalhado nos diferentes contextos escolares e campos disciplinares de um determinado curso que, no nosso caso, trata-se da Educação Básica, mais especificamente os anos iniciais

do Ensino Fundamental, por ser o nível de ensino em que o autor desta pesquisa atua no município de Sousa-PB.

Além do engajamento do autor neste nível de ensino, corroboramos com Silva (2022), quando defende a necessidade das questões étnico-raciais embasadas na Lei 10.639/2003 serem mobilizadas desde os primeiros anos de escolarização das crianças, tendo os anos iniciais do Ensino Fundamental como nível de ensino promissor para esta discussão, visando uma educação antirracista. A educação antirracista, segundo Pinheiro (2021), consiste na educação que busca reverter o racismo que se estrutura na sociedade enquanto ideologia de cunho discriminatório que inferioriza a população negra e, por vezes, tem tratado essa população na condição ontológica de escrava.

A educação pública municipal da cidade de Sousa-PB utiliza como currículo formal os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que orientam de forma geral o ensino nas diversas disciplinas e anos escolares. Além desses parâmetros, a rede municipal adota os Cadernos de Atividade Complementar de Português e Matemática (CACs), desenvolvidos pelo grupo Lyceum (Consultoria Educacional). Esses cadernos acabam substituindo os livros didáticos tradicionais e servindo como referência principal para a formação dos anos iniciais, ocupando um espaço que ultrapassa a função de recurso didático e assumindo o lugar de um currículo formal. Os CACs são projetados a partir de uma análise criteriosa, visando proporcionar conhecimentos e desenvolvimentos prévios e superficiais dos conteúdos previstos no currículo escolar, focando na fluência e no desenvolvimento das habilidades básicas em leitura, escrita e matemática.

Embora esses cadernos sejam uma ferramenta prática para a organização do ensino, sua aplicação pode se limitar à superficialidade dos conteúdos abordados, considerando que são voltados para uma abordagem mais simplificada e inicial dos temas. Dessa forma, surge a nossa questão de pesquisa: **Qual o lugar da Lei nº 10.639/2003 no âmbito dos Cadernos de Atividades Complementares (CACs) enquanto currículo formal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do município de Sousa-PB?**

De tal maneira, elencamos como **objetivo geral** da pesquisa compreender o lugar da Lei nº 10.639/2003 no âmbito dos CACs enquanto currículo formal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do município de Sousa - PB, especificamente em relação à promoção do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Os objetivos específicos** consistem em: a) identificar, nos CACs, os elementos que indicam possíveis abordagens pedagógicas da referida Lei; b) analisar os componentes curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em que o ensino da temática “História e Cultura Afro-

Brasileira e Africana” é proposto (direta e/ou indiretamente) a partir dos CACs; c) investigar as lacunas existentes no currículo em relação à efetivação da Lei 10.639/2003 na educação municipal de Sousa-PB.

Além da introdução, o presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) está estruturado em quatro capítulos principais: o capítulo inicial aborda o referencial teórico, concentrando-se na discussão da Lei nº 10.639/2003 e sua relação com o currículo formal da Educação Básica. É apresentado um breve histórico da lei, discutindo os desafios enfrentados para sua implementação nas escolas, destacando tanto os avanços, quanto os retrocessos. O conceito de currículo foi examinado como um espaço de poder, explorando diferentes vertentes, como o currículo nulo e oculto, com ênfase no currículo formal e na necessidade de integrar a temática da lei. No mais, é discutida a Educação para as Relações Étnico-Raciais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, abordando as diretrizes curriculares e os documentos que apoiam sua implementação e os desafios dos cursos de formação inicial e continuada de professores em relação à abordagem da lei e às suas diretrizes.

Subsequentemente, acabamos discutimos a metodologia da pesquisa, em que são apresentados a abordagem, o tipo de pesquisa, o campo de estudo, o instrumento para coleta de dados e a técnica utilizada para a análise.

O terceiro e último capítulo traz os resultados e discussão, contendo três sessões que estão diretamente relacionadas aos três objetivos específicos do TCC. Em seguida, apresentamos as considerações finais do trabalho e a lista de referências bibliográficas consultadas para a produção da pesquisa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Como apresentado anteriormente, este capítulo consiste na discussão do referencial teórico, com enfoque na Lei 10.639/2003 e no debate sobre currículo formal na Educação Básica, bem como na ERER nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2.1 A Lei 10.639/2003 e o currículo da Educação Básica

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 é um avanço importante em contexto nacional, pois exigiu a inclusão obrigatória do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar (Brasil, 2003). Meio decênio depois, tal legislação foi modificada pela Lei 11.645/2008, a qual considerou a obrigatoriedade de ensinar a História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (Brasil, 2008⁶). Essa legislação visa corrigir uma lacuna necessária na educação brasileira, que por muitas vezes ignora – ou marginaliza – as contribuições dos africanos e afrodescendentes para o nosso processo histórico. Embora a lei tenha sido um passo necessário para promover a diversidade no currículo formal, sua implementação efetiva ainda enfrenta pertinentes desafios nos dias atuais.

Tais desafios se exemplificam na resistência à mudança por parte dos discentes e instituições; a escassez de recursos adequados e a evidente necessidade de formação continuada para docentes. Apesar de um considerado avanço na inserção dos temas voltados à história e cultura afro-brasileira, em muitos casos, esses conteúdos são tratados de forma rasa ou sem um direcionamento necessário, em vez de serem introduzidos de maneira mais aprofundada e consistente ao longo do currículo formal e das séries, conforme assinala Silva (2019):

A integração da história e cultura afro-brasileira ainda é frequentemente tratada como um tópico isolado, sem que se faça uma transversalidade eficaz entre as disciplinas, o que impede uma verdadeira transformação no entendimento da contribuição afro-brasileira na formação da identidade nacional (Silva, 2019, p. 102).

O currículo formal, enquanto documento normativo, define todos os conteúdos que serão adotados nas escolas (Paraíso, 2023). Todavia, o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos, é, também, uma análise das relações de poder e das prioridades educacionais da sociedade (Silva, 2002). Várias ideias de currículo, a exemplo do currículo oculto e o

⁶ Embora a Lei 11.645/2008 modificou a Lei 10.639/2003, reconhecemos a necessidade e importância de tratar das questões dos povos indígenas, entretanto, consideraremos nesta pesquisa a legislação de 2003 por ser pioneira e cujo foco está direcionado para a população negra.

currículo nulo, acabam por demonstrar como certos conteúdos e vivências podem ser marginalizados ou invisibilizados. O currículo nulo consiste no conjunto de normas e valores que estão implícitos nas atividades escolares; entretanto, não são mencionados pelos docentes de forma evidente (Paraíso, 2023). Por sua vez, Paraíso (2023) advoga que o currículo nulo é constituído pelos conhecimentos que estão ausentes das propostas de currículos formais e das práticas docentes nas escolas. O currículo formal, enquanto currículo que abrange todas as atividades e conteúdos planejados para serem trabalhados em sala, deve ser cuidadosamente elaborado para garantir que temas como a diversidade étnico-racial sejam abordados e se integrem à educação cotidiana.

É preciso que a formação (inicial ou continuada) dos professores se faça de uma preparação adequada para lidar com a diversidade e implementar a Lei 10.639/2003 de forma eficiente (Silva, 2022). A elaboração (e o uso) de materiais didáticos contextualizados, bem como a promoção de espaços de diálogo sobre questões raciais são mais que necessárias para apoiar uma abordagem educacional inclusiva e respeitosa.

Concernentemente, consideramos que a reorganização do currículo escolar/formal para incorporar a diversidade étnico-racial em um viés de promoção de uma educação mais inclusiva, é um processo de alta complexidade, que envolve a revisão e readaptação das práticas pedagógicas, a inclusão de temas relevantes de maneira abrangente e o comprometimento com a formação continuada dos docentes.

Faz-se necessário um emparelhamento de ideias para que os alunos, imersos em suas próprias realidades e vivências, sintam-se parte desse currículo escolar e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições escolares. Para tal, é fundamental promover uma articulação entre o conteúdo programático, as práticas pedagógicas e as experiências/vivências dos estudantes, garantindo que o PPP contemple e acabe por refletir uma correlação da escola com a comunidade, abraçando essas realidades e as incluindo para ressignificação do currículo escolar.

Essa abordagem exige a participação ativa desses discentes, dos professores, gestores e famílias na elaboração e na execução plena do PPP, fortalecendo o sentimento de pertencimento e relevância do ambiente escolar na formação cidadã e no desenvolvimento pessoal do todo. É de suma importância frisar esses pontos, pois os modelos de currículos tradicionais, de modo geral, não incluem outras visões, senão as que são repassadas desde o período de colonização. Portanto, os métodos de ensino na Educação Básica se justificam pelas relações que podem oferecer aos estudantes. Aprender, conhecer, ser, entender e ver o

meio em que se vive são alguns dos benefícios que se pode proporcionar ao corpo discente e fazer com que, mais do que aprender no local em que vivem, sintam-se pertencidos a ele.

O Ensino da História e Cultura Afro-diaspórica e/ou Afrodescendentes subsidia práticas pedagógicas antirracistas, ou seja, práticas que educam para as relações étnico-raciais e que andam na contramão do racismo estruturado socialmente (Silva, 2022).

Benedito, Carneiro e Portella (2023) realizaram uma pesquisa acerca da atuação das Secretarias Municipais de Educação do Brasil, no tocante ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, conforme dispõe a Lei 10.639/2003. A pesquisa é vinculada ao Geledés: Instituto da Mulher Negra e ao Instituto Alana,⁷ em parceria com a Imaginable Futures e com apoio institucional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme).

Como principais achados, as autoras destacam que:

A diversidade cultural é o tema citado pelos gestores como o mais importante de ser trabalhado nas escolas. Temas relacionados a “poder”, como construções de privilégios históricos e letramento sobre questões raciais, são menos priorizados. A maioria das secretarias avalia como satisfatório o conhecimento e apropriação de diferentes atores da rede em relação à temática. De acordo com as secretarias, os principais desafios para a implementação da Lei 10.639/03 são: **ausência de apoio; falta de conhecimento sobre como aplicar o ensino; baixo engajamento e/ou desinteresse dos profissionais nas escolas** (Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 61, grifo nosso).

As questões étnico-raciais podem ser trabalhadas na escola por meio do estudo da diversidade cultural; entretanto, como precisamente destaca a pesquisa, a ausência de apoio, bem como da falta de conhecimento de professores para abordagem do tema nos momentos de ensino configuram desafios para implementação da temática disposta na LDB. Esses dados corroboram a pesquisa de Silva (2022) e Silva e Maknamara (2024), quando os autores descrevem que os currículos formais dos cursos de formação inicial e continuada de professores precisam fornecer subsídios formativos para que esses profissionais possam ter mínimas condições de ensinar a história e cultura afro-brasileira e africana. Para isso, o currículo formal da escola precisa ir ao encontro desses profissionais, para que a temática seja tratada como objeto de conhecimento de forma contextualizada nas diversas áreas e níveis de ensino da Educação Básica.

Para uma incorporação de conteúdos que promovam uma educação antirracista, faz-se necessário o uso da Lei 10.639/2003 como material colaborativo e reforço metodológico. No

⁷ Geledés: Instituto da Mulher Negra e o Instituto Alana são organizações que trabalham no campo dos Direitos Humanos e em defesa dos Direitos de Bebês, Crianças e Adolescente. Esse campo de ação foi o que aproximou as duas instituições para uma agenda em comum: a garantia de uma educação pública e de qualidade (Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 5).

tocante a publicações acadêmicas que relacionem o currículo escolar com a referida Lei, é possível localizar tanto artigos, quanto trabalhos de conclusão de curso – monografias, dissertações e teses – a exemplo de títulos tratados na introdução deste trabalho.

Nascimento e Pereira (2024) nos mostram o abismo existente entre o currículo formal das instituições de ensino da educação básica e o currículo em ação (enquanto o currículo que configura as aprendizagens dos estudantes em sala de aula). Essa incompatibilidade não deveria existir, tendo em vista a existência da Lei, cuja proposta nos instiga a construir um currículo intercultural.

Entende-se que, pela Lei 10.639/2003, o currículo tradicional eurocêntrico é contestado e reivindica-se um currículo mais fiel ao retrato do povo brasileiro. Nesse sentido, as discussões do currículo na contemporaneidade advogam a necessidade de se incluir as vozes de todas as culturas (Nascimento; Pereira, 2024, p. 9).

Os autores apontam para uma crítica fundamental ao currículo entendido como tradicional, o qual se estrutura numa perspectiva dotada de eurocentricidade, que, historicamente, minimizou e/ou excluiu as contribuições das culturas afrodiáspóricas e/ou afrodescendentes e indígena. Ao defender um currículo que reside na reflexão voltada à diversidade cultural do Brasil, Nascimento e Pereira ecoam o princípio transformador reforçado na Lei 10.639/2003, a qual busca reparar essa lacuna histórica por meio da inclusão da história e da cultura afro-brasileira, pan-africana, afro-americana e africana nas escolas. Pode-se destacar, também, que essa transformação curricular exige um rompimento com o paradigma monocultural e a adoção de uma pedagogia que reforça a pluralidade e que valorize as múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira, reforçando-se em um dialético afrorreferenciado.

Gomes (2012, p. 102) reitera a descolonização dos currículos para a promoção de uma educação antirracista. Para a autora, “descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar”, pois “muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social [...]”.

A descolonização dos currículos, conforme propõe Gomes (2012), é um caminho para uma educação que vai além de meros conteúdos formais, promovendo, mediante isso, uma formação cidadã emancipada. Esse movimento requer uma reformulação curricular que finde não apenas incluindo as vozes de todas as culturas, mas que possibilite, também, oferecer uma educação inserida nas demandas de justiça social e no combate ao racismo, reafirmando a escola como um espaço democrático e representativo de todos os povos.

Portanto, reformular o currículo escolar para incorporar plenamente as contribuições históricas e culturais das minorias não apenas consiste em um ato de justiça social, como também em uma necessidade educacional, política e ética. Isso requer não somente a inclusão de conteúdos programáticos, como uma revisão profunda das práticas pedagógicas e dos materiais didáticos, de modo a garantir que todas as crianças e jovens brasileiros tenham acesso a uma educação que respeite e valorize sua própria identidade e a diversidade que compõe nossa sociedade.

Aos poucos, vamos avançando na implementação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Segundo Gomes (2012, p. 102), “é importante considerar que há alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos”. Concordamos com a autora quando acessamos pesquisas desenvolvidas por autores como Brito e Soares (2020a), que analisaram o lugar da Lei 10.639/2003 no currículo da Bahia e observaram que esses currículos vêm demonstrando caminhos que promovem uma educação antirracista a partir do trabalho com “projetos e abordagens voltados para a reflexão sobre as diferenças e as diversidades presentes no nosso país, principalmente com a população negra e indígena” (Brito; Soares, 2020b, p. 1422).

Durante os estágios realizados no curso de Pedagogia do CFP da UFCG, percebi o receio e a falta de preparo de alguns professores nos Anos Iniciais da Educação Básica, no tocante à abordagem de questões étnico-raciais em sala de aula. Muitos deles admitiram não ter familiaridade com o tema e demonstraram desinteresse em incluí-lo em suas práticas pedagógicas. Na atualidade, isso figura um desacordo com o que é proposto nas universidades desde o ingresso de estudantes negros que, de acordo com o Censo Demográfico (2023), tiveram seu ingresso por cotas aumentado em 167% nas universidades, o que nos leva a refletir o impacto das ações afirmativas na democratização do acesso à universidade ao longo dos anos. Esse cenário reflete uma realidade mais ampla descrita por Gomes (2012), que aponta para a dificuldade histórica das escolas em lidar com questões étnico-raciais e com a diversidade, sendo frequentemente espaços de reprodução do racismo estrutural.

A falta de práticas pedagógicas focadas na EREER não apenas priva os alunos do conhecimento necessário para compreender a diversidade cultural do país, como também falha em desafiar e combater estereótipos que perpetuam preconceitos e discriminação. É preciso compreender a prática pedagógica como um processo coletivo, construído no ambiente escolar por meio da interação entre diversos atores sociais: gestores, professores, alunos e funcionários.

Dessa forma, a responsabilidade social de implementar as diretrizes estabelecidas pela Lei nº 10.639/2003 não deve ser centralizada apenas nos professores, mas integrada ao currículo escolar e ao PPP da instituição. As práticas pedagógicas voltadas para a EREER devem proporcionar uma reflexão crítica sobre os direitos historicamente negados à população negra.

Portanto, para efetivar uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista, é fundamental que as escolas invistam na formação da sua equipe profissional, desenvolvendo e adotando materiais didáticos que reflitam a diversidade étnico-racial brasileira, integrando, também, as temáticas raciais de forma explícita e transversal em seus PPP.

2.2 Educação para as Relações Étnico-Raciais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A Educação para as Relações Étnico-Raciais tem se consolidado como um pilar indispensável à construção de um ambiente educacional mais justo e inclusivo. Compreendemos a EREER a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como sendo a educação que promove aprendizagens para o convívio entre pessoas de diversas etnias e/ou raças a partir da socialização de suas histórias e culturas e da reflexão sobre a realidade social desigual em que se encontram as pessoas no Brasil, sobretudo as pessoas negras (Brasil, 2004).

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a abordagem da EREER é crucial para formar crianças conscientes e respeitadas mediante as diversidades étnicas e raciais desde cedo. Essa educação não apenas contribui para a igualdade de oportunidades, mas também para a construção de uma sociedade mais coesa e equitativa. Com relação à abordagem da EREER nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Cruz e Justino (2020, p. 221) indicam avanços quando são mobilizadas questões étnico-raciais com as crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental, com destaque para o “aumento da autoestima por meio da afirmação de identidade e a necessidade de trabalhos contemplando a temática ao longo de todo o Ensino Fundamental”.

A implementação da EREER no currículo escolar brasileiro está fortemente respaldada por uma série de documentos legais e diretrizes curriculares. A Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 são fundamentais para assegurar a presença da temática étnico-racial nas escolas, embora haja desafios e obstáculos, conforme destacados no tópico anterior deste referencial teórico. As DCNs de EREER, como também o Plano de Implementação das Diretrizes

Curriculares de EREER, que detalha a aplicação dessas leis no Ensino Fundamental, orientam as instituições educacionais na inclusão sistemática desses conteúdos (Brasil, 2004; 2009).

A Resolução CNE/CP 1/2004, que estabelece as DCNs de EREER, é um documento extremamente necessário que guia a formação e a prática pedagógica de professores e a elaboração dos currículos escolares. Essas diretrizes destacam a necessidade de uma abordagem transversal dos temas étnico-raciais, integrando-os não apenas nas disciplinas específicas, mas em toda a prática pedagógica (Brasil, 2004). Implica-se dizer que os conteúdos relacionados à diversidade étnica e racial devem ser abordados de forma contínua, em diferentes contextos ao longo do currículo.

A formação docente tem sido apontada como uma das principais vivências desafiadoras para a implementação eficaz das diretrizes acerca da EREER. Parafraseando Oliveira (2020, p. 85), “a ausência de uma formação crítica e aprofundada sobre as leis e diretrizes de EREER nos cursos de formação docente resulta na perpetuação de estereótipos e na inadequação ao tratar de questões de diversidade racial, o que demonstra a necessidade urgente de reavaliar as estratégias de formação dos educadores”.

Existe a falta de uma formação mais crítica e aprofundada sobre as leis e diretrizes relacionadas ao Ensino da EREER nos cursos de formação de professores, o que acaba contribuindo para a manutenção de estereótipos raciais e para o tratamento inadequado de questões de diversidade racial nas instituições escolares. Sem uma base sólida e reflexiva sobre o tema, os docentes acabam reproduzindo visões distorcidas ou simplistas sobre a diversidade racial, prejudicando a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso. Nesse viés, a autora destaca a necessidade de repensar, ressignificar e aprimorar a formação dos professores, objetivando capacitá-los para o tratamento correto com as complexidades que residem nas questões raciais.

Essa lacuna na formação docente reforça a necessidade de ajustes e de rupturas nos currículos para que os profissionais inseridos na educação estejam aptos a exercer uma educação mais inclusiva e antirracista. Faz-se necessário refletir acerca da contribuição africana nas Américas, fazendo-nos questionar até que ponto os africanos aqui inseridos não criaram uma cultura nova, mais americana e brasileira do que africana, como propõem Mattos e Abreu (2006, p. 55). Destacam-se, nessas reflexões, as especificidades da presença africana no Brasil escravista e como surgiram culturas originais e mais dinâmicas, que, à medida que influenciaram, foram também influenciadas significativamente pelas culturas aqui existentes (à época, indígenas e europeias). Essa reciprocidade raramente ocorreu de forma simétrica, considerando que as culturas geradas pela presença africana e afrodescendente no Brasil

continuam, mesmo que atualmente, ocupando um espaço em uma sociedade que ainda os marginalizam e os desvalorizam no contexto social, muitas vezes valorizado somente pelo viés da folclorização do que é considerado exótico ou pitoresco.

As DCNs ecoam dessa compreensão, ao centralizarem a abordagem das culturas africanas e afro-brasileiras de maneira mais ajustada à realidade. Todavia, é crucial que problematizemos algumas das concepções expressas neste documento. No contexto histórico, a abordagem das culturas afro-brasileiras frequentemente se limita ao folclore, priorizando o que é visto como tradicional e mais resistente a mudanças, em detrimento da diversidade de práticas e manifestações culturais construídas ao longo da história pelos africanos e seus descendentes no Brasil. Silva (2022) denuncia e problematiza a EREER, que se limita à folclorização da população negra. Segundo o autor, é preciso promover uma Educação Étnico-Racial Crítica que olhe para a população negra e para os povos indígenas como grupos de intelectuais que promovem cultura, ciências e tecnologias.

As DCNs de EREER enfatizam um "modo próprio de ser, viver e pensar" manifestado em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras (Brasil, 2004, p. 22), arriscando não apenas considerar essas manifestações como pontos nevrálgicos de uma cultura a ser valorizada e legitimada, mas, também, de perder, em um contexto histórico, sua evolução presente na historicidade e sua conexão contínua com lutas políticas e sociais contemporâneas, sujeitas a alterações de significado ao longo do tempo (Abreu; Mattos, 2008).

Compreender os interesses políticos por trás do "desenvolvimento histórico mitificado da mãe-África", tratado como um elemento unificador de identidade e resistência é essencial. No entanto, devemos nos conscientizar dos riscos envolvidos nessa abordagem, que tanto simplifica, como distorce as complexidades das culturas africanas e afro-brasileiras em suas variáveis formas de expressão e adaptação ao contexto do Brasil.

Homogeneização e mitificação cultural, idealização e vitimização histórica são, assim, lados de uma mesma moeda, usada para vender uma imagem de África que muitas vezes não considera as contradições, heterogeneidades e conflitos que fazem parte de processos históricos diversos, vivenciados tanto no interior do próprio continente quanto nas relações estabelecidas com outros povos (Lopes, 1995, p. 36).

Além disso, há o constante risco de supor uma história da África desvinculada das narrativas de outros continentes, ou até mesmo de simplesmente inverter os polos de uma abordagem eurocêntrica criticada, sem desafiar a lógica que a sustenta. Embora seja um fato que a história africana esteve — e, em grande medida, ainda está — ausente dos currículos

tanto da Educação Básica, quanto do Ensino Superior, sua inclusão requer abordagens que não apenas a contextualizem, mas que também a conectem de forma processual e relacional, assim como qualquer outro conteúdo educacional.

Reconhecer uma visão fortalecida e importante da história africana e afro-brasileira pode responder ao momento político de confronto ao racismo, mas deve-se estar alerta à tênue fronteira entre celebração autêntica e idealização/mitificação. É crucial não apenas direcionar o foco para sujeitos, grupos e espaços tradicionalmente marginalizados ou desqualificados, mas também evitar simplificações que des-historicizem suas experiências e contribuições.

Em conformidade com Pereira (2022), é preciso ir além, reafirmando-se em uma ideia de resistência, a partir do que ele referencia de Exu nas Escolas:

Nesse sentido, Exu nas Escolas apresenta a Exuística na possibilidade de descolonização didático-metodológica dos processos educativos na escola, centrando forças para a potencialização do desenvolvimento cognitivo dos(as) estudantes, por meio de práticas pedagógicas que sejam transgressoras da educação bancária, conteudista e normatizadora. Guiado por exu, esse processo provoca ruptura nos padrões eurocêntricos da colonialidade, patriarcado e fetichismo capitalista que adoecem, alienam e manipulam a raça humana. Exu convida a adentrar nessa encruzilhada epistêmica, afirmando que esse espaço é um Território de resistência ancestral, traçando infinitas possibilidades dadas por Exu, para que a escola contemple os Exus que nos habitam (Pereira, 2022, p. 148).

Na verdade, o negro africano e afro-brasileiro é um sujeito que está profundamente enraizado em sua comunidade e contexto histórico, sendo protagonista de sua própria história, assim como todos os demais indivíduos. Ele é parte integrante da história e da cultura nacional do Brasil. A África, por sua vez, é um continente vasto e multicultural. Cunha Junior (2004, p. 249), ao discutir sobre a história africana e os afrodescendentes na cultura brasileira, destaca que “a África é o continente de mais antiga ocupação pelos seres humanos, tendo sido o lugar de desenvolvimento de grande parte do conhecimento da humanidade”. Por esse e por vários motivos, a população negra deveria estar bem representada nas diversas instâncias educacionais e sociais, em virtude da “nossa existência e participação constante em todos os setores da cultura, em todos os momentos da história” (Cunha Junior, 2004, p. 254).

Os negros africanos trazidos ao Brasil foram arrancados de suas origens e submetidos à escravidão de maneira brutal. Foram violentamente reprimidos em suas práticas culturais, impedidos de exercer sua própria religião, dentre outras atrocidades cometidas pelos colonizadores brancos, que os dominaram de forma coercitiva e desumana. Mesmo a Igreja Católica, que se opôs à escravização dos povos nativos (e que buscava converter à fé cristã), tinha uma postura distinta quando se tratava da escravidão negra.

Em suma, "a Igreja não impunha restrições à utilização de mão-de-obra escrava vinda da África, chegando inclusive a se beneficiar desse comércio" (Faria, 2018, p. 32). Diversas

teorias foram elaboradas para justificar a escravização negra, incluindo a ideia de que "os africanos e seus descendentes eram considerados impuros, o que justificava a necessidade de escravizá-los para sua redenção espiritual" (Faria, 2018, p. 32). É importante destacar que "a escola, ao reproduzir os valores da sociedade em que estamos inseridos, muitas vezes se torna o espaço onde o racismo se manifesta" (Cerqueira, 2020, p. 14).

Na sala de aula, a história da escravidão é, usualmente, apresentada com uma visão eurocêntrica (geralmente no ensino de História), pautada na dor em recordar um passado escravocrata que colocou os corpos negros em condição ontológica de subalternidade, contribuindo para que os alunos negros não se sintam adequadamente representados naquele conteúdo. Muitas vezes, o escravizado era retratado como um ser submisso, sendo transformado de agente histórico a mero objeto, incapaz de influenciar a sociedade. Coexiste uma perpetuação duradoura na sociedade brasileira, e a forma como essa questão é abordada em sala de aula pode reforçar ou desafiar estereótipos racistas. A Lei 10.639/03 surge como uma resposta necessária a essas questões, com vistas a fundamentar uma prática de Educação Étnico-Racial Crítica (Silva, 2022).

Consequentemente, docentes ainda continuam a perpetuar representações estereotipadas e simplificadas do continente africano em suas aulas, restringindo a África a imagens de animais selvagens, guerras, pobreza, fome e doenças contagiosas. Em contrapartida, a necessidade de romper com essas representações leva alguns professores a enfatizar apenas aspectos positivos da história e cultura africanas, refletindo uma dualidade apontada pelo historiador Carlos Lopes, que observou tendências historiográficas ora inferiorizando, ora exaltando a superioridade africana. Na obra intitulada *África em Transformação: Desenvolvimento Econômico e Mudança Social*, publicada em 2019, o autor afirmou que "a historiografia sobre a África oscilou entre uma visão inferiorizante do continente, associada a guerras e pobreza, e uma visão de exaltação, que por vezes idealiza aspectos da cultura e história africanas, sem abordar suas complexidades" (Lopes, 2019, p. 47).

De tal maneira, as abordagens sobre o continente africano que predominam em muitas escolas de educação básica revelam a dificuldade de acesso a informações e dados históricos que permitam apresentar a complexidade e a diversidade das situações sócio-históricas do continente africano ao longo do tempo. Livros didáticos, amplamente utilizados na educação escolar brasileira são uma das principais fontes de leitura para professores em várias regiões do país, apresentando lacunas na abordagem do continente africano, além do fato de

excluírem consideravelmente todo o sofrimento desses povos nas condições exploratórias em que foram submetidos no período de escravidão.

Ao discutir as metodologias para o ensino da cultura e da história da população negra no Brasil, é essencial fazer um breve apanhado histórico dos conflitos enfrentados por essa população ao longo da construção da história do país. Enganados e arrancados de suas terras no continente africano, o povo negro foi trazido para o Brasil e submetido a condições de trabalho insalubres, humilhações e punições violentas, a serviço das elites coloniais.

Diante dessa opressão, a qual perdurou por séculos e é comumente conhecida como escravidão, ocorreram inúmeros silenciamentos e apagamentos das raízes culturais e da história desse povo (processo de colonização). Contudo, nem todos os escravizados reagiram de forma pacífica às atrocidades a que foram submetidos. Suas formas de resistência e luta são fundamentais para a história do Brasil. Como principal símbolo de resistência, destacam-se as formações dos quilombos⁸, onde os escravizados reconstruíram suas tradições culturais e se organizaram politicamente. Essas comunidades representaram espaços de preservação cultural e de autonomia, sendo um testemunho da resistência e resiliência dos povos africanos e afro-brasileiros na construção da identidade nacional.

Após a “abolição” da escravidão, em 13 de maio de 1888, a população negra fora deixada em situação de rua, sem direitos e amparo social. Sendo assim, não é possível compreender essa iniciativa como um ato compassivo do Estado Brasileiro. Diversos grupos de negros e negras, enquanto ex-escravizados e fugitivos, se organizavam politicamente, com o apoio de intelectuais e demais membros da sociedade civil na luta pelos ideais abolicionistas. Compreendendo esse fenômeno social, destacamos a população negra, escravizada, como protagonista nesse processo (Silva, *et al.*, s/d, p. 6).

Para a população negra, o “fim” da escravidão designou a criação de novas formas de sobrevivência. Em resumo, as pessoas negras batalhavam, agora, na busca por dignidade e pela conquista de um espaço/lugar na sociedade. Pode-se afirmar que a “liberdade” concedida a essa população foi extremamente limitada e excludente (a história fala por si). Os direitos básicos ao exercício da cidadania e recursos básicos de humanidade mais uma vez lhes foram negados e, dentre esses direitos roubados, ênfase o direito à educação.

⁸ A resistência dos escravizados no Brasil se manifestou de diversas maneiras ao longo dos séculos de escravidão. Além das fugas, que deram origem aos quilombos—comunidades autossustentáveis formadas por escravos fugitivos—, os escravizados também resistiam através de revoltas, sabotagem, preservação de suas tradições culturais e religiosas, dentre outras formas de insubordinação. Essas ações desafiavam diretamente o sistema opressor e demonstravam a resiliência e a determinação dos escravizados em manter sua dignidade e identidade, apesar dos esforços sistemáticos de silenciamento e apagamento cultural. Essas formas de resistência são cruciais para compreender a complexidade da escravidão no Brasil e o impacto duradouro das lutas dos escravizados na formação da sociedade brasileira.

Após anos de exclusão social e direitos negados, Silva e Araújo (2005, p. 73) destacam que, na década de 20, uma pequena parcela dessa população negra no Brasil, que conseguiu, através de muita insistência o acesso à escolarização, se mobilizou e deu início a mais um sistema de resistência.

Foi a partir dessas mobilizações que houve as primeiras tentativas de reivindicações sociais, surgindo movimentos negros no país. Silva e Araújo (2005, p. 73) relatam que esses movimentos tiveram grande repercussão na década de 20 e buscavam a igualdade de direitos e uma educação ampla que proporcionasse à população negra a participação nos eventos culturais, sociais, políticos e econômicos em curso. Em resumo, todas essas manifestações de conscientização, integração social e união estavam embasadas em discursos em prol da valorização do negro – respeito, prestígio e honorabilidade – bem como da ascensão social através da educação.

Diante de todo esse movimento, não se pode esquecer de destacar a essencialidade da Frente Negra Brasileira, movimento negro brasileiro fundado em 16 de setembro de 1931, que, através da mobilização, buscava a inclusão social em sua totalidade, bem como o fim da discriminação racial e a valorização da cultura afro-brasileira.

Outro marco importante consiste na criação do Teatro Experimental do Negro, na década de 40, uma companhia teatral brasileira (1944-1961) que foi liderada por Abdias do Nascimento, conhecido atualmente como intelectual negro de extrema relevância para os estudos no campo das relações étnico-raciais, incluindo a educação. Esses dois grupos se comprometeram na busca por uma educação que viabilizasse desenvolver e valorizar a história e a cultura do Continente Africano e da população negra, como tentativa de combate à segregação racial nos espaços escolares (Domingues, 2007).

Conforme anteriormente mencionado, a luta do movimento negro resultou na aprovação da Lei 10.639/2003. A partir da existência e da aplicabilidade da referida Lei nos contextos de educação escolar, também foi instituído o Dia Nacional da Consciência Negra, em 20 de novembro, dia que faz alusão (e homenageia) a morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares. A partir do ano de 2024, o Dia Nacional da Consciência Negra se torna feriado nacional no calendário brasileiro, sendo uma data marcada pela luta contra o preconceito racial no Brasil.

Nas escolas, o 20 de novembro por vezes não passa de uma data comemorativa que acaba folclorizando a sua real intenção educativa. Quando olhamos para os níveis de ensino, como é o caso dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano), identificamos práticas pedagógicas pautadas em narrativas de sofrimento que rememoram a escravização de

corpos negros no Brasil. Para Silva (2022), essa conduta “educativa” acaba por minimizar a proposta de ensinar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, pois é necessário potencializar as narrativas que envolvem a população negra. Para o autor, é preciso promover uma Educação Étnico-Racial Crítica, visando educar professores e estudantes a (re)conhecerem e enxergarem a população negra como intelectuais e promotores de ciências e tecnologias. É preciso mobilizar e problematizar uma narrativa positiva desse povo (Silva, 2022).

Mediante o exposto, é imprescindível que nós, enquanto docentes, evidenciemos, nos ambientes escolares, o conhecimento social e essencial à formação individual dos educandos, a cultura e a história afro-brasileira e africana como componente formador da sociedade brasileira. As DCNs de EREER precisam fazer com que os discentes e o professorado – negros e/ou brancos – se sintam, de toda forma, valorizados. Sendo assim, salientamos que a EREER nada mais é do que a reeducação das relações entre negros e brancos (Brasil, 2004).

Oliveira e Costa (2024) realizaram um estudo sobre a educação antirracista enquanto abordagem das relações étnico-raciais na docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na cidade de Recife, em Pernambuco. Na obtenção dos resultados, os autores enfatizam que os professores participantes da pesquisa reconheceram a relevância em desenvolver práticas pedagógicas que voltam a educação para as Relações Étnico-Raciais nesse nível de ensino. Todavia, destacam a carência em haver um letramento científico para os profissionais da educação, a exemplo dos professores. No mais, “constatou-se uma carência de formação continuada sobre o tema, o que evidencia a necessidade urgente de programas de formação específicos e recursos educacionais que eduquem os professores a abordar [...] as relações étnico-raciais” (Oliveira; Costa, 2024, p. 21).

Para aprofundarmos a discussão sobre a EREER nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, temos como exemplo pesquisas que destacam abordagens práticas e teóricas sobre o referido tema. Estudos realizados por Silva e Santos (2023) ressaltam que “a EREER nos Anos Iniciais deve ser abordada de forma transversal, permeando todas as disciplinas, para garantir que os estudantes compreendam a diversidade étnico-racial como um aspecto fundamental de sua formação cidadã” (Silva; Santos, 2023, p. 35). Eles apontaram, ainda, a importância de integrar essa abordagem de forma continuada aplicada ao currículo, em vez de tratar apenas de eventos limitados, a exemplo do Dia da Consciência Negra.

Nesse contexto, um estudo de Mendes (2022) evidencia que práticas pedagógicas voltadas à EREER, quando já inseridas nos primeiros anos escolares, acabam tendo um impacto mais significativo na formação da identidade e na promoção de uma cultura de respeito e

valorização da diversidade. A autora argumentou que “a inserção de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira nos Anos Iniciais não só amplia o repertório dos alunos, como também contribui para o enfrentamento de preconceitos e estigmas” (Mendes, 2022, p. 52).

Além disso, Costa (2021) também reforça que as estratégias pedagógicas para EREER devem, por vezes, incluir o uso de materiais didáticos adequados e a promoção de atividades que estimulem o debate crítico sobre as relações raciais em todo o Brasil. De acordo com a autora, “é essencial que os professores sejam capacitados para lidar com a complexidade desse tema, promovendo não somente a valorização da cultura afro-brasileira, mas indo além, no combate ao racismo desde os primeiros anos de escolarização” (Costa, 2021, p. 78).

Através dos dados de uma pesquisa de Gomes (2012), a Lei 10.639/2003 tem sido considerada pelos sistemas de ensino e tem sido necessária à aplicação de práticas pedagógicas nas instituições educacionais. No entanto, isso tem ocorrido de maneira disfuncional, sem uma regularização positiva, alterando-se em graus diferenciados de intensidade, sustentabilidade, importância e necessidade.

Para o desdobramento da Lei 10.639/2003, foi elaborado o documento “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, do Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Brasil, 2006). A partir desse documento, encontram-se orientações para a promoção da EREER nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com a intenção de subsidiar o trabalho pedagógico nas escolas para a construção de uma pedagogia antirracista e integrada.

Para tal, Brasil (2006) propõe que as instituições passem a adquirir recursos adequados para o trato com as questões que se referem às relações étnico-raciais, a exemplo da oferta de uma biblioteca com acervo compatível com a temática, disponibilização de folhetos, gravuras e demais materiais que apresentem as relações étnico-raciais envolvendo a população negra e os povos indígenas, filmes que abordem a temática, brinquedoteca com bonecos negros, jogos pedagógicos que valorizem a cultura da população negra e uma decoração multiétnica (Brasil, 2006, p. 68).

O trato pedagógico dessas questões no cotidiano escolar precisa ser contínuo, colocando essa questão racial como conteúdo multidisciplinar durante todo o ano. As etapas e modalidades de ensino, tendo o devido reconhecimento e valorização das contribuições do povo negro nas áreas e nos campos de conhecimento; abordar as situações de diversidade étnico-racial e a vida cotidiana nas salas de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, combatendo as posturas etnocêntricas para que se possa desconstruir estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro; incorporar como conteúdo do currículo escolar a

história e a cultura desse mesmo povo, sempre em conformidade com a Lei 10.639/2003; recusar o uso de material pedagógico contendo imagens estereotipadas do negro, como postura pedagógica voltada à desconstrução de atitudes preconceituosas e discriminatórias, a fim de se construir coletivamente alternativas pedagógicas com suporte de recursos didáticos adequados ao trabalho com a temática da EREER (Brasil, 2006).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o percurso metodológico do trabalho, com foco na abordagem e tipo de pesquisa, em aspectos relacionados à cidade de Sousa-PB. Trata, também, do documento analisado enquanto currículo formal e da técnica empregada para análise dos dados.

3.1 Da abordagem e tipo de pesquisa

A presente pesquisa se atribui de uma abordagem qualitativa, fundamentando-se na necessidade de explorar e compreender a complexidade dos fenômenos estudados de maneira detalhada e contextualizada. De acordo com Minayo (2019), a pesquisa qualitativa é essencial para captar as nuances e a riqueza dos contextos e experiências humanas, permitindo uma análise mais profunda dos dados coletados. Além disso, Oliveira (2020) reforça que essa abordagem se dissocia das demais pela sua capacidade de gerar um entendimento mais abrangente e interpretativo dos temas investigados, uma vez que ela se concentra em aspectos subjetivos e interativos.

Gil (2022) também reconhece que a pesquisa qualitativa é particularmente útil para tratar de fenômenos sociais em seus contextos naturais, desenvolvendo dados pertinentes e que podem ser “inviáveis” por metodologias de tratamento quantitativas. Assim, a escolha por essa abordagem reflete um compromisso com a obtenção de uma visão mais rica e significativa do problema apresentado, alinhada com as melhores práticas e conceitos defendidos na literatura metodológica.

No que se refere ao tipo de pesquisa, elege-se a pesquisa documental frente ao objeto de estudo e dos objetivos de pesquisa que requerem um olhar atento para o currículo formal da rede municipal de educação da cidade de Sousa - PB. A escolha pela pesquisa documental se justifica pela necessidade de examinar documentos oficiais (Cadernos de Atividades Complementares) que refletem a implementação (ou não) da Lei 10.639/03 no currículo escolar, com ênfase na educação básica. Conforme reconhece Bastos (2014), a pesquisa documental é crucial para a análise de documentos como fontes primárias, permitindo, assim, uma compreensão detalhada das práticas e políticas educacionais através de registros formais.

De acordo com Silva (2016), a pesquisa documental oferece uma visão mais aprofundada das normas e diretrizes que orientam a prática educativa, o que é necessário para avaliar a eficácia e a aderência às políticas públicas. De tal modo, a utilização dessa abordagem possibilita uma investigação mais minuciosa dos referidos conteúdos e das

estratégias adotadas, proporcionando uma visão clara sobre a implementação e os impactos da legislação no contexto educacional.

3.2 Sousa-PB: terra de gente feliz

O *locus* da pesquisa se centraliza no município de Sousa, localizado no alto sertão do estado da Paraíba, a cerca de 438 km da capital João Pessoa. Sousa é uma cidade que mistura um charme histórico (baseado nos primeiros inquilinos, os dinossauros) com um crescimento dinâmico voltado à urbanização. A cidade ainda é conhecida como a "Capital do Sertão", rica em pontos turísticos e culturais, urgindo a sua importância histórica e o seu papel crescente no cenário educacional brasileiro.

Entre os principais pontos turísticos do município, destaca-se o Museu do Sertão, que oferece um mapeio cronológico da vida no sertão nordestino, referenciando tanto a cultura local, quanto os desafios enfrentados pelos habitantes da região à época. Outro destaque são as Pinturas Rupestres da Serra do Teixeira, um sítio arqueológico que remonta há muitos anos e oferece uma mágica visão das antigas civilizações que habitaram as adjacências durante o tempo (que se tem registro). A Catedral de Nossa Senhora dos Remédios, a qual possui uma arquitetura rica em detalhes e história religiosa que marca a fé local, também é um ponto de interesse para visitantes e moradores – lugar onde se referencia, a priori, o Milagre Eucarístico.

A cidade também é conhecida por suas festas tradicionais, a exemplo do São João de Sousa, que atrai turistas e promove a cultura local através de danças, músicas e comidas típicas – tendo atrações em nível de cantores nacionalmente famosos. Essas celebrações refletem e enaltecem a herança cultural de Sousa e a sua capacidade de manter vivas as tradições. Sousa se destaca, também, como um importante centro regional, com uma rica história, fundada em 1766, e elevada à categoria de vila em 1800.

Atualmente, possui 28 escolas municipais voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, atendendo aproximadamente 7.500 alunos no ano de 2024, segundo dados do Censo do mesmo ano. O corpo docente é formado pela média de 250 professores (efetivos e comissionados), que atuam na promoção do ensino fundamental. O município tem demonstrado esforços para melhorar a qualidade da educação no tocante às avaliações de rendimento externo, como evidenciado pela campanha "PRA CIMA IDEB SOUSA" em 2023, que buscou motivar a comunidade escolar ao aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

É preciso enfatizar, também, que os recentes esforços de modernização e reformulação das práticas educacionais têm trazido mudanças consideráveis. A adoção de novas metodologias pedagógicas e o foco na formação continuada dos professores tem contribuído para a melhoria da qualidade educacional, uma educação voltada às práticas de ensino e conteúdos mais tradicionais. Como exemplo dessa problemática, tem-se o *Educar Pra Valer*, que se atribuiu ao município e acabou por ingressar uma nova ótica do que se entende por educar e ensinar – a partir dos CACs e dos cadernos de fluência, buscaram incorporar práticas que se dizem eficazes e adaptativas para atender às necessidades dos alunos em um cenário educacional em constante evolução.

A cidade tem, também, investido na modernização de suas escolas e na atualização de seu material didático, visando proporcionar uma educação mais inclusiva e diversificada. São reconhecidos a introdução de tecnologias e o desenvolvimento de projetos pedagógicos inovadores que têm como prioridade práticas desportivas e desenvolvimento tecnológico, refletindo uma mudança considerável no que se refere aos métodos e estruturas antigos. Tais métodos visam não apenas aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, como também imergir os alunos em uma realidade de mundo globalizado.

Apesar de reconhecer tais investimentos na infraestrutura educacional e na formação de professores (além do esforço para discutir – e considerar – a integração da diversidade e valorização cultural no currículo), os modelos e métodos de ensino e avaliação ainda não enaltecem completamente essa cultura emergente. Segundo Freire (1996), a educação deve ser um processo dinâmico e adaptativo, que constantemente revisa e ajusta suas práticas para incorporar novas realidades culturais e sociais. O comparativo entre os antigos modelos educacionais e as abordagens mais atuais revela uma necessidade contínua de evolução, para que a educação possa, de fato, incorporar e valorizar a diversidade cultural presente nas comunidades, conforme destaca a abordagem intercultural proposta por Bourdieu (2007).

A educação em Sousa tem sido uma prioridade para o governo estadual, com o governador João Azevêdo inspecionando obras e destacando os investimentos contínuos em infraestrutura e formação de professores no município, além de amplo espaço construído para essas formações, como é o caso do Centro de Formação de Professores de Sousa (Figura 1).

Figura 1: Prefeito Tyrone Inaugura Centro de Formação Continuada de Professores em Sousa.



Fonte: Blog do Paulo Pereira; foto de Paulo Pereira, 2023.

A Secretaria de Educação de Sousa, em colaboração com as equipes escolares, tem trabalhado para implementar programas inspirados em modelos de sucesso⁹, como o de Sobral, no Ceará, conhecido nacionalmente pelos avanços educacionais, especialmente após os desafios impostos pela pandemia de Covid-19. Em 2023, Sousa registrou um IDEB de 5,2 para os anos iniciais, um progresso notável, mas ainda abaixo das metas estabelecidas, indicando a necessidade de continuidade e intensificação dos esforços educativos.

3.3 Do documento analisado

O estudo sobre a aplicação da Lei 10.639/03 no currículo formal realizou-se em uma instituição da zona rural, distrito da Lagoa dos Estrelas, localizada no município de Sousa, Paraíba, aplicada à realidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A referida escola funciona em horário vespertino, atendendo a uma comunidade majoritariamente composta por famílias de agricultores e de trabalhadores da rede privada, que residem em áreas rurais e sítios circunvizinhos. A escola busca promover uma educação de qualidade, mesmo diante das adversidades socioeconômicas enfrentadas por sua comunidade escolar, com famílias que possuem como única fonte de renda o Benefício do Bolsa Família, ou dependem/contemplam o Benefício de Prestação Continuada (BPC) de algum parente/prole.

⁹ Embora reconheça que precisa ser feita uma avaliação crítica do processo, de modo a adaptar os programas à realidade do município, fugindo de uma mera reprodução de algo pronto e acabado.

Desde a pandemia da Covid-19, o município de Sousa e, conseqüentemente, a instituição, adotaram o modelo de currículo formal a partir do programa "Educar Pra Valer" (EPV), do grupo Lyceum – uma empresa voltada a metodologias ativas de Sobral, Ceará. Esse modelo é reconhecido por suas diretrizes curriculares focadas na (e para) a melhoria do ensino básico, por meio de estratégias pedagógicas comprovadas (da cidade/estado base), sendo estruturado em 4 (quatro) cadernos de atividades voltados às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática – dividido em 1 caderno por bimestre (totalizando 4 cadernos), além de contar com um caderno específico para a promoção da fluência leitora – partindo de textos grandes e pequenos para analisar tempo de leitura, precisão e prosódia. Esses “materiais didáticos” são utilizados sistematicamente para guiar o processo de ensino e aprendizagem, objetivando elevar os níveis da proficiência dos discentes nessas áreas fundamentais – e tidas como (únicas) essenciais – ou à qual se deve doar o maior número de tempo na sala de aula.

No que concerne à trajetória do grupo Lyceum, grupo originário de Sobral, Ceará, faz-se necessário reconhecer a evolução de um modelo educacional que se tornou referência nacional e internacional. O município de Sobral é amplamente reconhecido pelos avanços significativos em seus indicadores educacionais, servindo como berço para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes para o restante do país. A partir dessa lógica, o grupo Lyceum surge com a missão de replicar tais ferramentas nas outras regiões do Brasil, implementando, em algumas delas, o programa Educar Pra Valer. Esse programa acaba por tentar reproduzir as práticas educacionais comprovadas em Sobral às especificidades de Sousa - PB, destacando-se pela tentativa de aplicação de métodos (mais) inovadores e pela promoção de uma educação de excelência, focada na equidade e inclusão social.

Os cadernos de atividades desenvolvidos pelo Lyceum, em particular, são mais voltados para o desenvolvimento da leitura e da compreensão textual, aspectos críticos tratados como precisos para o sucesso acadêmico e a formação integral do alunado. O objetivo central do grupo Lyceum, de acordo com o próprio *site* da empresa, é promover a melhoria contínua do que se tem enquanto educação pública, reduzindo as desigualdades educacionais e mantendo o compromisso para que todos os alunos, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso a um ensino de alta qualidade.

A estrutura dos Cadernos de Atividades (CACs) utilizados na escola é organizada não como um recurso didático, mas como um currículo formal, pois baliza as práticas pedagógicas da escola. Esses cadernos incluem textos, atividades, exercícios de fixação e propostas de leitura que buscam desenvolver as competências dos alunos em Língua Portuguesa e

Matemática. Consequentemente, apresentam uma divisão evidente em unidades temáticas, permitindo uma progressão lógica e coerente no aprendizado.

Embora o material seja público e tenha o objetivo de beneficiar a educação também pública, adendo para algumas limitações impostas pelos direitos autorais, que acabam por restringir a reprodução integral desses CACs no presente trabalho. Essa situação levanta questões pertinentes sobre a acessibilidade e a transparência na disseminação desses materiais didáticos, já que um recurso educacional concebido para ser utilizado de forma ampla não pode ser reproduzido livremente para questionamentos ou considerações. Tal paradoxo desafia do que se trata a educação pública, a qual deveria ser sinônimo de inclusão e livre acesso ao conhecimento. Reiteramos, inclusive, que em alguns municípios adeptos ao EPV e, consequentemente, aos Cadernos de Atividades do grupo Lyceum, os alunos não podem levar o referido material para casa ao fim do dia letivo, tendo de ficar em posse do professor, em seu armário, numa tentativa de impedir a reprodução das atividades presentes nos CACs por terceiros.

Figura 2: Capa escaneada do Caderno de Atividade 2 do 4º ano.



Fonte: Scribd, 2022.

¹⁰ Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/741773095/4-Ano-Caderno-2-LP-Aluno-2022-1>. Acesso em 26 de Out. de 2024.

Considerando os direitos autorais dos CACs, não foi possível trazer imagens dos exemplares desses materiais/currículos, no tocante às atividades diretas presente nesses cadernos. A metodologia desta pesquisa considerou a necessidade de recriar partes dos CACs para garantir a análise crítica e a reflexão sobre esse material enquanto currículo formal da educação municipal de Sousa-PB, respeitando as diretrizes da Lei 10.639/2003 e a diversidade cultural. Nota-se, na capa do CAC, a imagem de uma menina negra, o que pode indicar a ideia de inclusão e a sensação de pertencimento dos alunos negros que eventualmente tenham posse de tais cadernos. Todavia, figura um exemplo isolado, considerando que poucos exercícios tratam da pessoa negra ou de seu protagonismo e contribuição para a história e construção do Brasil.

2.4 Da técnica de análise de dados

Para análise dos dados, utilizamos alguns elementos da técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2012), que permite a identificação de categorias no material analisado. Essa técnica proporcionou uma leitura crítica do conteúdo identificado nos documentos sobre a implementação da Lei 10.639/2003, fato que constitui o nosso objeto de pesquisa.

Entende-se que tal abordagem permite uma interpretação dos dados coletados, facilitando a identificação em padrões e significados mais subjacentes dos materiais em análise. Os procedimentos sugeridos por Bardin incluem a **leitura flutuante**, que consistiu em uma familiarização com o acervo (CACs), proporcionando ao pesquisador uma visão mais ampla do conteúdo. Essa leitura inicial ajudou a identificar temas/ideias centrais que balizam a análise de dados. A partir da leitura flutuante, delineamos algumas categorias de análise, a saber: *Elementos curriculares e a Lei 10.639/2003*; *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos Anos Iniciais*; e *Lacunhas presentes no currículo*. No contexto da presente pesquisa, essas categorias se estruturam nos tópicos dos resultados e das discussões.

A etapa seguinte envolveu a **leitura do material** coletado para extração do conteúdo e posteriormente fazer as **inferências**, que consistiram na construção de relações e discussões entre as categorias de análise identificadas e o referencial teórico. Essa fase permitiu uma compreensão mais aprofundada do caso pesquisado. Por fim, a **interpretação** dos dados buscou elaborar conclusões sobre as informações aqui analisadas, considerando o contexto e os objetivos da pesquisa.

É relevante destacar que a análise dos dados desta pesquisa se apoiou nos elementos da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin, mas não necessariamente se utilizou da técnica de análise de dados em sua totalidade. Expliquemos: é preciso considerar que a Análise de Conteúdos envolve um conjunto de etapas sistemáticas que acabam incluindo a leitura flutuante, a categorização dos dados que ocorre mediante identificação de unidades de contextos e de registros, a codificação e a análise de temas e padrões presentes dos materiais (inferências e interpretações). No entanto, cada pesquisa é dotada de suas próprias especificidades, e, no caso da nossa pesquisa, a aplicação dos procedimentos de Bardin foi adaptada às necessidades do estudo, limitando-se ao que analisávamos, considerando o tipo de material aplicado e os objetivos da pesquisa. Essa técnica acabou sendo adaptada, pois tende a não se envolver numa análise tão rigorosa ou trabalhar a partir de um conjunto de dados muito específicos, como são os cadernos de atividade do município de Sousa-PB.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentamos os resultados e a discussão da pesquisa realizada, no tocante ao currículo formal do município de Sousa - PB, estruturando-se em pontos específicos, configurados enquanto categorias de análise, para melhor compreensão do exposto. No tópico 3.1, são analisados os Cadernos de Atividades Complementares, de modo a identificar como eles expressam a aplicação da Lei nº 10.639/2003 enquanto currículo formal e trabalham em conformidade para a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana – ou não. O tópico 3.2 analisa os componentes curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, discutindo a efetividade – ou a falta dela – e os desafios encontrados para a implementação dos conteúdos voltados à diversidade cultural, mesmo que de forma limitada – ou a carga individual da docência local. Por fim, o tópico 3.3 apresenta, mediante a investigação realizada, as lacunas existentes no currículo formal para a efetivação da Lei 10.639/2003.

4.1 Elementos curriculares e a Lei 10.639/2003 nos Cadernos de Atividades Complementares

O ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, conforme tratado pela Lei 10.639/2003, é um aspecto necessário e de suma importância para assegurar a valorização da diversidade cultural no currículo formal escolar. No município de Sousa-PB, a proposta curricular busca integrar essa temática aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, tal tema é tratado tão somente a partir das formativas oferecidas periodicamente pelo grupo Lyceum – e de forma isolada/secundária ao objetivo dessas formações, culminando em uma dispersão da necessidade do tema, o que torna vago e se resume ao diálogo individual de cada docente – a partir de seu interesse particular pela temática (ou não). Em resumo, há desafios significativos na implementação efetiva da lei na realidade educacional/escolar investigada.

Ao analisarmos os Cadernos de Atividades, compostos por 4 volumes de Língua Portuguesa e 4 de matemática, divididos cronologicamente por bimestres e enumerados em ordem crescente, é possível identificar que alguns elementos (e exercícios) que poderiam apontar para possíveis abordagens pedagógicas da Lei 10.639/2003, acabam limitando-se a meras perguntas. O documento analisado como currículo formal possui, nos representantes de suas ferramentas e metodologias, docentes que assinalam a necessidade de abordar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, embora essas referências sejam esparsas e, muitas vezes,

de caráter generalista – nunca oficializado, de fato, nos cadernos estruturados, reverberando em sua formalização no currículo escolar. Os cadernos acabam por introduzir conteúdos relacionados a essas culturas em momentos pontuais, a exemplo de dois exercícios presentes no Caderno 3 de Língua Portuguesa, mas não estabelece diretrizes curriculares evidentes ou detalhadas sobre como esses conteúdos devem ser abordados de maneira interdisciplinar e/ou transversal com as outras disciplinas.

Atentemo-nos à figura 3, presente na Atividade 20 do Caderno de Atividades 2, destinado ao 4º Ano do Ensino Fundamental, que trata de referenciar um famoso poeta brasileiro. A referida imagem é o texto 2 da atividade (todas as atividades diárias do CAC de Língua Portuguesa, são divididas em dois textos que se complementam, se assemelham ou se associam).

Figura 3: Estátua de Carlos Drummond de Andrade. Escultor: Leo Santana, 2002, Rio de Janeiro.



Fonte: Caderno 2 de Língua Portuguesa, Lyceum, 2019.

O texto principal da atividade (Figura 4), nesse caso, exemplificava, previamente, patrimônio histórico, dissociando-os em material e imaterial. Havia muitas formas de se discutir ou de referenciar a cultura material ou imaterial, no intuito de complementar o texto principal (as perguntas destinadas ao texto das questões finais, também). Em resumo, elas questionam se o aluno sabe o nome do poeta esculpido (que está na fonte da imagem), em

¹¹ Disponível em: <https://www.qualviagem.com.br/7-famosas-estatuas-brasileiras-para-voce-fazer-uma-selfie/>. Acesso em 26 de out. 2024.

qual cidade do Brasil está localizada a referida escultura (também presente na fonte da imagem) e qual o artista da obra (a resposta encontra-se, também, na fonte da imagem). Não há um conceito reforçado das duas formas de acervo/cultura, nem no texto principal, tampouco no secundário.

Figura 4: Reprodução de texto presente no Caderno de Atividade 2.



12

Fonte: Lyceum, 2019.

A partir desse texto, seria possível trabalhar inúmeros elementos da cultura negra presentes no Brasil. Arrimamo-nos na afirmativa de que o Brasil é dotado de uma rica diversidade cultural, inclusive de cunho étnico-racial, tendo a cultura da população negra como caminho pertinente de abordagem pedagógica. Essa valorização da cultura negra é necessária para o reconhecimento e enaltecimento das contribuições históricas, no que se refere à cultura dos povos africanos e afro-brasileiros.

A relevância de lugares com ricas fontes materiais e imateriais que preservam a cultura negra é tema de pesquisa de vários pesquisadores e instituições que objetivam documentar e promover o conhecimento, a identidade e as tradições dos povos afrodescendentes. Na fala de Gonçalves e Domingues (2018, s/p), a cultura negra no Brasil é central para a compreensão de “um país moldado pela diáspora africana, cuja presença

¹² Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/patrimonio-historico-cultural.htm>. Acesso em: 21 de out.de 2024.

impacta desde a linguagem até as manifestações religiosas e a culinária”. Referenciam-se, nesse sentido, alguns espaços, a exemplo do Museu Afro-Brasil, localizado no estado de São Paulo, bem como o Instituto Pretos Novos, localizado no Rio de Janeiro, os quais figuram locais importantíssimos para a preservação da cultura negra, visto que oferecem documentos e monumentos que vão desde registros datados da escravidão até expressões artísticas contemporâneas de artistas afro-brasileiros. Inclusive, o Museu Afro-Brasil, enquanto um dos museus mais representativos da cultura africana e afro-brasileira, dispõe de uma visita virtual que pode ser feita sem necessariamente ir até São Paulo, o que favorece o trabalho em qualquer escola do Brasil.

Nessa perspectiva, Silva (2022) propõe uma visita virtual ao Museu Afro-Brasil, como forma de trabalhar a história e cultura afro-brasileira e africana com turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Segundo o autor, a possibilidade de visitar o museu, mesmo que de forma virtual, contribui para que escolas localizadas em outros estados permitam que suas crianças tenham essa experiência de conhecer o acervo disponibilizado no museu,¹³ algo que também dependerá do professor responsável pela turma para a oferta de práticas pedagógicas nessa perspectiva. Nesse sentido, surge uma problematização que deixaremos para outros pesquisadores interessados em se debruçarem em novas investigações, a saber: qual o papel da formação inicial e continuada de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para a promoção de práticas pedagógicas que se valham do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana quando os currículos formais, como os CACs em Sousa-PB, não se valem de elementos curriculares pertinentes à fundamentação de práticas dessa natureza? É importante refletirmos criticamente, pois essas ações têm demonstrado dependência dos professores como forma de preencher uma demanda apresentada pelos documentos curriculares.

No mais, além de fontes materiais, a cultura negra do Brasil também é preservada através de fontes imateriais, a exemplo das rodas de capoeira, do samba e, não menos importante, do jongo (tradição afro-brasileira que combina canto, percussão e dança). Todos esses devidamente reconhecidos como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil, através do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Tais bens culturais representam a resistência presente na/para a continuidade das tradições africanas adaptadas ao cenário brasileiro a partir da escravidão e dos povos trazidos do continente africano. A

¹³ Ao mesmo tempo em que reconhecemos a limitação de algumas escolas que não possuem recursos tecnológicos digitais para tal.

capoeira, no que se refere à discussão, é descrita como uma estratégia de resistência e ressignificação cultural dos africanos no Brasil colonial. Cada uma dessas manifestações traz consigo histórias de luta, adaptação e preservação cultural, as quais enriquecem a identidade brasileira, embora não tenham sido consideradas na complementação/composição do referido exercício.

Outro exemplo a ser citado é reforçado no uso do texto 2. Não se desfazendo da grande contribuição de Drummond para a história e composição do povo brasileiro, mas acreditamos que é mais do que possível considerar e citar outros tipos de fontes claras e também importantes. A exemplo das citadas/sugeridas acima. Outro ponto a se considerar está na possibilidade de ter referenciados poetas negros ou demais categorias que evidenciem a cultura negra como marco para a história do Brasil em sua totalidade. Sobre poeta negro, o documento analisado poderia ter abordado dados de Carlos de Assumpção, que criou uma obra potente sobre a resistência negra no país. Filho de analfabetos que amavam poesia, Carlos trazia em suas obras a luta pela igualdade racial, seguindo vivo até os dias de hoje, sendo homenageado pelos seus 97 anos de poesia, literatura e luta pela igualdade racial e respeito entre as pessoas (Oliveira, 2024), podendo contribuir de forma eficiente no que se refere a uma educação antirracista, para os componentes curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – e para a formação docente numa gama mais intercultural e inclusiva do protagonismo dos movimentos de negritude.

Em relação a esses componentes curriculares, quanto aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" está, em sua maioria, vinculado às disciplinas de História, correlacionado a Português, em uma perspectiva transversal e interdisciplinar. Entretanto, a proposta curricular revelada pelos CACs tende a enfatizar a integração desses conteúdos de maneira superficial, rasa e sem uma estrutura pedagógica complexa que permeie uma exploração aprofundada e contínua desses (e para esses) conteúdos; algo que também dependerá do professor regente da turma (o que demanda da formação inicial e/ou continuada do docente).

No Caderno de Atividades de Língua Portuguesa, a presença de textos e temas relacionados à cultura afro-brasileira e africana é vaga, considerando os exercícios em que se é (e quando se é) trabalhada. Na disciplina de História (em diálogo com Português no CAC), a abordagem geralmente centraliza-se em aspectos mais pontuais e diretos, sem uma contextualização mais rica da contribuição da cultura e Afrodiaspórica e/ou afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira. A exemplo disso, podemos observar na Figura 5, uma das (únicas) atividades presente entre os 4 cadernos anuais de Língua Portuguesa que

trazem elementos da cultura negra e que trouxe à luz da discussão da seguinte proposta de atividade:

Figura 5: Ficha da fera anexado em uma das atividades do Caderno de Atividades 3.



14

Fonte: CAC 3 retirado de Lance, s/d.

O mesmo *site* referenciado neste ponto enquanto fonte da imagem (o *site* Lance, que elaborou a ficha de Leônidas para fins didáticos), também está presente nas referências da atividade 13 proposta no Caderno de Atividade 3. Ainda que o *site* que disponibilize o material sobre Leônidas da Silva apresente curiosidades pertinentes que enaltecem a sua cor, seu empoderamento no futebol e demais feitos históricos—como o fato de que, um ano após seu desempenho na Copa do Mundo, a Empresa Lacta criou o chocolate "Diamante Negro"¹⁵ em alusão ao jogador, tornando-o o produto mais vendido do país e lhe proporcionando uma quantia de 20 contos de réis, um valor expressivo para a época (Lance, 2018, s/p)—, a atividade, em contrapartida, acaba por dar ênfase tão somente na compreensão do gênero

¹⁴ Disponível em: <https://www.lance.com.br/copa-do-mundo/caras-das-copas-leonidas-silva-primeiro-destaque-brasileiro.html>. Acesso em: 02 de out. de 2024.

¹⁵ Vale ressaltar esse caso, pois a partir dele compreendemos o quanto o capitalismo encontra-se atrelado ao racismo em nossa sociedade. A escravização dos corpos negros no Brasil antecede o entendimento de racismo estrutural no país. Após a suposta abolição da escravatura, o capitalismo entra em ascensão e se vale da repercussão de determinadas personalidades negras no país para lucrar. É mais um adendo que fazemos como forma de instigar futuras pesquisas no campo das relações étnico-raciais.

textual, seus objetivos e as semelhanças entre o texto 2, que aborda Leônidas, e o texto 1, apresentado anteriormente.

Sob essa perspectiva, percebemos que a abordagem dos conteúdos relacionados à cultura negra no currículo formal em Sousa-PB ainda se apresenta de maneira superficial, deixando de valorizar de forma substancial a riqueza do mapeamento étnico e a diversidade cultural. Mesmo que sejam raras as ocasiões em que há tentativas de estabelecer um vínculo com atividades pedagógicas que enaltecem figuras negras de destaque— sejam elas personalidades com carreiras consolidadas ou histórias de superação e ascensão social—, a conexão desses cadernos é feita de modo superficial e desvinculada de um projeto educativo mais sucinto, que deveria reconhecer a centralidade dessas trajetórias para o desenvolvimento de uma identidade intercultural, voltada ao sentimento de pertencimento dos alunos negros.

Conforme observa Gomes:

A representação de negros nos materiais didáticos e nas práticas escolares precisa ir além da mera inclusão de nomes, buscando a construção de narrativas que efetivamente contemplem a contribuição histórica e cultural desse grupo para a formação da sociedade brasileira (Gomes, 2017, p. 18).

Desse modo, quando se limita o uso de exemplos apenas como referência individual, sem promover uma análise crítica e contextualizada sobre o papel desses elementos na luta contra o racismo e a desigualdade, é perdida a oportunidade de construir um currículo realmente inclusivo em sua totalidade, que inspire os estudantes e dissemine uma visão ampliada de cidadania e reconhecimento.

Ainda, com relação aos elementos curriculares identificados nos CACs, podemos identificar mais um exemplo em outra atividade do mesmo material. Vejamos:

Figura 6: Convite virtual identificado no Caderno 3.



16

Fonte: imagem presente no CAC 3 de LP. Imagem retirada de Elo7, s/d.

Embora o material traga ilustrações do Saci Pererê e de uma criança indígena, as questões propostas limitam-se a abordar apenas aspectos técnicos, como a identificação do gênero textual (que é o convite), o tema da festa (o folclore), a identidade (nome) do aniversariante e a sua idade. Dessa forma, a presença de representações étnicas acaba sendo superficial e limitante a um ideal de fantasia e folclore, o que acaba não se conectando a um diálogo significativo e potente sobre a diversidade e inclusão. Salientamos que, ao longo das 30 questões presentes no Caderno de Atividades 3, a questão racial foi abordada apenas nesses dois exemplos, indicando uma abordagem mínima e avulsa – o que, comparado aos outros cadernos, pode-se considerar uma pouca referenciação, em comparação aos demais cadernos que acabaram por não trabalhar nenhuma atividade que referenciasse o povo e a cultura negra.

Esses resultados demonstram a falta de integração curricular da temática afro-brasileira, uma vez que a mera presença de personagens étnicos nos exercícios não foi acompanhada por propostas pedagógicas que discutissem a contribuição da população negra

¹⁶ Disponível em: <https://www.elo7.com.br/convite-digital-turma-do-folclore/dp/106701D>. Acesso em: 02 de out. de 2024.

de maneira contextualizada, conforme preconiza a Lei 10.639/2003. Vale a ressalva de que, em todos os 4 cadernos anuais, o Caderno 3 foi o único que contemplou, mesmo que de forma pontual, atividades com figuras negras. Além disso, observou-se que as questões trabalhadas nesses exercícios se limitavam a aspectos como a identificação de gênero textual e informações mais superficiais, sem explorar as questões de identidade, pertencimento e enfrentamento ao racismo – que poderiam e deveriam ser categorias consideradas e analisadas pelos respectivos cadernos; considerando que, em face desses mesmos cadernos ocuparem um lugar de currículo formal, esses temas são pertinentes para a valorização da cultura negra e para o desenvolvimento de uma efetiva educação antirracista que, na atual conjuntura, padece de uma superficialidade quanto à relação com o protagonismo desses grupos. Essa superficialidade acaba por confirmar que o tratamento dado ao tema ainda está longe do necessário para que a legislação seja efetivamente incorporada na prática educativa na realidade educacional investigada nesta pesquisa.

Como argumenta o antropólogo congolês-brasileiro Kabengele Munanga (2004, p. 8), "o racismo não se combate apenas pela presença simbólica de personagens étnicos no contexto escolar, mas sim por meio de um currículo que integre e valorize ativamente as contribuições e a história dos povos negros e indígenas". Dessa forma, faz-se necessário entender que o diálogo sobre raça e etnia não deve ser tratado como uma complementação ao folclore, pois esse folclore refere-se a tradições e costumes culturais muito específicos, enquanto a questão racial exige uma abordagem mais crítica e contextualizada, que promova a valorização e o respeito à diversidade dentro e fora dos espaços escolares. A associação entre raça e folclore pode reforçar estereótipos e preconceitos enraizados, além de esvaziar a complexidade presente nas identidades étnicas, transformando uma discussão séria e necessária em mera manifestação episódica.

De tal forma, Silva (2022) advoga a necessidade de superação dessa visão folclorizada das relações étnico-raciais, para que seja promovida na educação básica e nos cursos de formação de professores a Educação Étnico-Racial Crítica enquanto um processo educativo que (re)conhece a potencialidade da população negra e dos povos indígenas por viés positivo e potente desses grupos étnicos, fazendo com que as formações docentes caminhem para um viés de desconstrução no tocante à inserção da cultura negra no currículo escolar, a valorização do protagonismo e da cultura do povo negro, na tentativa de desenvolver uma educação antirracista nas escolas.

Mesmo que durante formações docentes ocorra uma discussão (rasa e de poucos participantes) para integrar a Lei 10.639/2003 no currículo das escolas municipais de Sousa-

PB, coexistem lacunas que impedem a efetivação plena da referida lei. A principal dificuldade resulta na falta de uma estratégia curricular (mais) bem definida e na ausência de um suporte pedagógico adequado para os docentes, demanda que também recai na Gestão Escolar (qual é o lugar da gestão escolar na promoção da educação para as relações étnico-raciais?). Embora muitos docentes reconheçam a necessidade do tema, não são dotados de diretrizes curriculares específicas no município ou recursos didáticos que facilitem a inserção desses conteúdos de forma sistemática e consistente – tampouco exercícios que funcionem com a transversalidade e interdisciplinaridade dos conteúdos.

A implementação da Lei 10.639/2003 no currículo escolar em Sousa continua enfrentando desafios, especialmente no tocante à formação continuada dos professores. No entanto, a falta de materiais didáticos já não é mais apontada como o principal entrave, embora exista na realidade pesquisada. Pesquisas recentes, como a de Silva (2019) e Santos e Oliveira (2021), indicam que houve avanços consideráveis na produção e distribuição de recursos educacionais voltados à abordagem da temática afro-brasileira. Segundo as autoras, instituições como o Ministério da Educação (MEC) e movimentos sociais têm desenvolvido e disseminado livros, cadernos pedagógicos e guias didáticos que oferecem suporte substancial para os educadores. Quais são as barreiras que impedem o acesso das escolas a esses materiais? Deixemos a provocação para futuras pesquisas.

Todavia, conforme identificou Gomes (2018), a questão reside, agora, na qualidade e utilização adequadas desses materiais (como é o caso dos CACs), uma vez que muitos professores ainda não se sentem preparados para trabalhar criticamente com esses conteúdos em sala de aula, limitando-se a atividades pontuais ou desvinculadas de uma abordagem interdisciplinar, havendo entraves mais metodológicos, como reside em questionamento pontual: como será trabalhada a referida cultura se não há um material de apoio acessível para que os docentes utilizem em sua prática? Como é possível que os professores arrisquem sair de sua “zona de conforto”, se não há um percurso metodológico que caminhe em um viés de pressupostos do ensino e disseminação dessa cultura tão presente no Brasil? Mesmo que, durante a sua formação na universidade, sejam trabalhados todos esses temas e reflito sobre a sua importância e a aquisição de métodos de ensino e de educação antirracista, o que acontece com esses mesmos docentes quando chegam às salas de aulas e não reproduzem aquilo que os mapeou durante a graduação?

Concordantemente, no tocante à educação municipal de Sousa - PB, os dados analisados mostram uma ausência de materiais específicos que dialoguem de maneira correlacionada à Lei 10.639/2003. Os Cadernos de Atividades Complementares como um

currículo formal não apresentam orientações pedagógicas evidentes para a integração da temática nos Anos Iniciais, reforçando uma prática pedagógica que aborda o tema da diversidade étnica de forma limitada.

Dessa forma, a análise dos CACs confirma a necessidade de desenvolvimento de um trabalho mais estruturado e intencional, no sentido de alinhar o currículo formal às diretrizes da legislação. Esse desafio é corroborado por autores como Munanga (2004) e Gomes (2017), que destacam que a efetivação da lei necessita de um tripé formado pela formação continuada docente e da disponibilidade de materiais de qualidade que tratem de mapear propostas pedagógicas.

Ao confrontar os dados empíricos com as pesquisas publicadas, torna-se evidente que o problema não está na ausência total de materiais. Todavia, uma educação meramente mapeada e executada por esses cadernos de atividades finda limitando o ensino aos dados nele contidos, e como pudemos analisar até aqui, os cadernos possuem poucos conteúdos que referenciem uma educação antirracista, valorizando a historicidade e a importância dessas comunidades na construção do nosso país e nenhum exercício que contemple curiosidades ou enalteçam a relevância da cultura, ciência e tecnologia africana para com a história do Brasil. Tratamos, através dessa problemática, de afirmar que dos CACs destinados aos Anos Iniciais, apenas duas das 30 atividades analisadas, como mencionado anteriormente, apresentavam referências diretas a figuras negras, como o Saci Pererê e, mesmo assim, a inclusão se restringia ao contexto do folclore, desconsiderando a necessidade de promover um diálogo mais abrangente e crítico sobre a importância histórica e cultural desse grupo.

De modo geral, embora haja uma intenção declarada de cumprir a Lei 10.639/2003, a prática educacional municipal em Sousa - PB revela desafios substanciais que precisam ser abordados e sanados. Faz-se necessário que o currículo formal seja revisado e ajustado para garantir uma integração mais profunda e consistente dos conteúdos que tratam da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diante disso, questionamos: o que leva a educação do município a utilizar cadernos de atividades complementares como um currículo formal? Não seriam os CACs recursos didáticos para a promoção do ensino nos Anos Iniciais? No caso específico de Sousa, identificamos que os CACs ultrapassam o papel de mero recurso didático, uma vez que os professores são cobrados a cumpri-los em sala de aula, fato que acaba limitando a prática docente.

Durante essa investigação, foi identificado que, embora os CACs, assumindo o papel de currículo formal, faça menções pontuais à valorização da diversidade cultural, as

atividades propostas carecem de uma abordagem sistemática e aprofundada da história e cultura afro-brasileira.

Portanto, a análise crítica desses elementos curriculares referentes à Lei 10.639/2003 reforça a grande necessidade de uma abordagem educacional que não apenas reconheça (o que, no CAC, não reconheceu), mas integre de forma efetiva e reflexiva as contribuições culturais afro-brasileiras e africanas. Justificando a necessidade de revisar e atualizar constantemente as práticas pedagógicas e reaver os métodos de ensino a partir dos materiais de apoio, é um passo fundamental para garantir que a educação oferecida nas escolas reflita de maneira justa e representativa a vasta diversidade cultural da sociedade brasileira, reafirmando um compromisso com a essencialidade da pesquisa para o aprimoramento das políticas educacionais e para a promoção da equidade cultural no ensino. No tocante aos Cadernos de Atividades, mesmo sendo configurados como formais e prioridade ao ensino diário, os elementos da cultura africana não são, sequer, mencionados de modo a abranger a riqueza dos dados históricos em sua maioria. A disseminação dessas curiosidades ou aprofundamento dos dados (a exemplo de Leônidas) fica à mera vontade do docente que ministra essas aulas, por isso surge a reflexão e o questionamento das intenções que reafirmariam esses silêncios dos cadernos e a quem ele é, de fato, interessante?!

4.2 História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Sousa – PB à luz dos CACs enquanto Currículo Formal

Inicialmente, é importante retomar a informação de que os Cadernos de Atividades analisados são distribuídos ao longo do ano letivo em quatro cadernos, numerados de 1 a 4, correspondendo a cada bimestre e focando exclusivamente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Cada caderno contém 30 atividades e dois exercícios de revisão (uma revisão a cada 15 exercícios realizados), que visam avaliar o desempenho dos alunos. O documento que se configura enquanto currículo formal prioriza as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que ocupam a maior parte do tempo pedagógico disponível, deixando pouco espaço para a inclusão de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira de modo específico, mas também em outros componentes curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fato que por si só já é um problema formativo para esse nível do ensino.

A análise dos cadernos revela um panorama em que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana parece estar ausente ou apenas implicitamente abordado, ficando a

critério de cada professor quanto à prática pedagógica. Embora o currículo formal deva contemplar a Lei 10.639/2003, a qual exige a inclusão sistemática desses conteúdos, a realidade encontrada no documento analisado demonstra uma falta de alinhamento da educação municipal com essa legislação.

Os cadernos são voltados somente às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O ensino de Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física e do Ensino Religioso, enquanto componentes curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não é contemplado diretamente, tampouco introduz a proposta da Lei 10.639/2003, na perspectiva de um ensino voltado à valorização e à disseminação dessa cultura. Isto porque, face às horas-aulas diárias, a maior parte do tempo fica à disposição do trabalho das atividades dos referidos cadernos, buscando seu desenvolvimento integral.

Vejamos a dinâmica das aulas na rede municipal de Sousa. Inicialmente, os professores têm 15 minutos destinados ao acolhimento (seja uma dança, uma música, um diálogo sobre o fim do dia anterior). Após esse momento, 20 minutos são destinados às correções do “para casa” (atividades a serem realizadas em casa, pelos alunos). Em seguida, inicia-se a atividade do dia – priorizando, no primeiro horário, a disciplina de Língua Portuguesa, possibilitando que os alunos tenham tempo para realizar a leitura e responderem, à sua maneira, os exercícios (em Língua Portuguesa, as questões realizam-se mediante interpretação textual e, em Matemática, os exercícios geralmente possuem situações-problema, com operações matemáticas específicas ao dia), levando esse momento, aproximadamente, de 30 a 35 minutos. Após essa etapa, é feita uma sondagem do que os estudantes acharam da atividade do dia, elucidando os pontos fortes e fracos, bem como as possíveis dúvidas referentes ao significado de novas palavras e/ou complexas; tendo mais 30 minutos para leitura compartilhada com a sala e as correções em lousa (para que aqueles que não são leitores fluentes e apenas transcrevem consigam acompanhar e realizar o registro da atividade).

Considerando o mesmo tempo para realização do Caderno de Atividades de Matemática, após os 15 minutos de recreação, podemos afirmar que, sendo generosos frente às 4 horas-aulas diárias, que sobrem de uma hora – ou menos para dialogar com as demais disciplinas. Considerando que não se pode contar com exatos 15 minutos de intervalo, tampouco que nossas aulas se iniciem, todo dia, exatamente às 07h00, que não ocorrerão problemas ou situações imprevisíveis durante o dia letivo (como estudantes que venham a passar mal, que se atrasem na fila para o banheiro, que demorem a transcrever as respostas dos exercícios etc.). Este caso, por si só já é problemático, pois reforça a hegemonia do ensino

de Língua Portuguesa e da Matemática em relação aos demais componentes do currículo, que precisam ser mobilizados nos Anos Iniciais. Por outro lado, consideramos que essa dinâmica pedagógica que divide os momentos de aula minuciosamente para o desenvolvimento de tais atividades vai contra a autonomia docente, no que se refere ao planejamento pedagógico.

Em Língua Portuguesa, os textos e atividades apresentados acabam focando predominantemente em temas gerais e textos curtos e simples, sem incorporar de forma explícita conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira (além de não possuir uma grade linear de assuntos). A seguir, na Figura 7, encontra-se a capa do Caderno de Fluência, também voltado ao 4º ano do Ensino Fundamental.

Figura 7: Capa do Caderno de Fluência do 4º Ano.



Fonte: Grupo Lyceum,

¹⁷ Disponível em: <https://html.scribdassets.com/86jojx0mo0ax4xpk/images/1-f6f3096acb.jpg>. Acesso em 27 de out. 2024.

Os textos contidos no Caderno de Fluência contemplam simples narrações, poemas e histórias curtas. Todavia, não há nenhum elemento nos textos que contemplem personagens negros ou da cultura africana/afro-brasileira. Em virtude dos direitos autorais dos CACs, acabamos por não inserir exemplos fidedignos dos textos. Todavia, elaboramos um modelo de texto que se assemelha aos dispostos nos cadernos analisados, com o adendo de que se insere na cultura africana e adequa a finalidade dos que estão nesses cadernos: analisar a prosódia (ritmo e entonação adequados), a precisão (os alunos devem possuir, ao fim da leitura, no máximo, 5 erros na oralidade) e o tempo (que varia de texto para texto; sendo para textos maiores, o tempo de até 90 segundos).

A seguir, temos um exemplo de texto apresentado por meio da Figura 8.

Figura 8: Elaboração de conto, estruturado a partir do Caderno de Fluência.

A CAPOEIRA

Era uma vez, na pequena vila de Esperança, um menino chamado João, que amava ouvir as histórias contadas por sua avó, Dona Celina. Todas as tardes, ele corria para a casa dela, onde encontrava um mundo de encantos e tradições. Dona Celina tinha pele escura como o céu à noite e um sorriso que brilhava como as estrelas. Suas histórias sempre começavam com o som dos tambores, pois ela acreditava que a música trazia os espíritos dos antepassados para perto.

- Os tambores falam, João - ela dizia. - Eles guardam a sabedoria dos que vieram antes de nós.

Um dia, Dona Celina contou uma história especial sobre seu avô, que havia sido um grande capoeirista. Ela explicou que a capoeira era uma mistura de dança e luta criada pelos africanos que vieram ao Brasil. "Era a nossa maneira de resistir, de lutar pela liberdade e de manter viva a nossa cultura", contou. Ela descreveu como, nos velhos tempos, os escravizados disfarçavam a luta como uma dança para enganar os senhores.

João ficou impressionado e pediu para aprender alguns movimentos. Dona Celina, com seu jeitinho calmo, ensinou a ele o gingado e o básico da capoeira, sempre ao som de um berimbau. Ao praticar, João sentia que estava dançando com a história de seus ancestrais. Ele entendeu que a capoeira era mais do que uma luta ou uma dança - era um símbolo de força, coragem e união. No dia seguinte, João foi à escola e compartilhou o que aprendeu. Junto com a professora, ele organizou uma roda de capoeira para que todos pudessem experimentar. Assim, as crianças perceberam que as histórias de seus avós e as tradições de seus ancestrais eram uma parte importante da história do Brasil e de quem eles eram.

E, a partir daquele dia, sempre que ouviam o som dos tambores, sabiam que estavam ouvindo as vozes dos que vieram antes.

PROSÓDIA	PRECISÃO	TEMPO
Ritmo e entonação adequados.	No máximo 9 erros.	No máximo 97 segundos.

Fonte: acervo pessoal do autor, elaborado para fins didáticos, 2024.

O texto acima, de forma dinâmica, introduziria o tema da Capoeira (um elemento de resistência em forma de luta do povo africano), ao mesmo tempo em que trabalharia os pontos

necessários voltados ao letramento dos alunos nessa etapa da Educação Básica. Semelhante situação é observada em Matemática – enquanto o Caderno de Atividade e Ciências (na situação de livro didático, livro esse que no ano de 2024, não foi contemplado, tampouco distribuído na rede de ensino, ficando à mercê de um “livro de apoio” que faz mera introdução do livro didático, mas em poucas páginas e sem muitos textos para auxiliar nas perguntas que vêm para avaliar o desempenho nas unidades). Tal currículo não faz menção a aspectos culturais ou históricos relevantes à compreensão integral da Lei 10.639/2003. A ausência de conteúdos de natureza étnico-raciais evidenciados nesses materiais reflete uma implementação ineficiente das diretrizes curriculares estabelecidas pela legislação, que datam o ano de 2004.

A transversalidade que deveria integrar a discussão sobre diversidade cultural em todas as disciplinas, como preconizado por autores como Ribeiro (2010), parece não se fazer presente de forma eficiente. Ribeiro (2010) também defende que a integração de temas de diversidade cultural deve ocorrer de forma transversal e não existir de formas isoladas, sendo mais que necessário para garantir uma abordagem mais abrangente e inclusiva. A ausência de materiais que tratem da cultura afro-brasileira e africana nas disciplinas principais não só acaba por comprometer a formação dos alunos, como também evidencia a urgente necessidade de atualização e revisão dos Cadernos de Atividades.

Corroboramos parcialmente o que advoga Ribeiro (2010), pois embora reconheçamos a importância da abordagem da temática étnico-racial de forma transdisciplinar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, defendemos a necessidade de cada área do conhecimento assumir o seu compromisso com o educar para as relações étnico-raciais. Portanto, questionamos: qual é o lugar do ensino da Matemática na promoção da ERER? E o ensino de Ciências, de Geografia? Precisamos olhar por uma perspectiva não apenas macro, como também micro em relação aos campos do conhecimento, para não cairmos na falácia de que apenas determinadas áreas devem trabalhar a temática em detrimento de outras.

A falta de atualização dos CACs é um problema, desde 2020. As reimpressões dos cadernos estruturados sem revisão crítica e atualização refletem um equívoco frente às necessidades educacionais contemporâneas e aos materiais ofertados. Estudos como o de Silva (2018) mostram que a atualização periódica dos materiais didáticos, sobretudo os que assumem o lugar de um currículo formal, é mais que necessária para assegurar que o currículo permaneça relevante e alinhado com as leis e diretrizes educacionais vigentes. A falta de conteúdos pertinentes, com abordagens atualizadas, compromete a capacidade dos docentes de implementar de forma efetiva a Lei 10.639/2003, muitas vezes deixando o ensino da

história e cultura afro-brasileira à mercê de meras atividades impressas e de recursos adicionais, em vez de integrar esses temas de forma sistemática e estruturada no currículo em sua totalidade.

Em alguns estados brasileiros, a Lei 10.639/2003 é tratada com a devida atenção através da elaboração de materiais específicos que complementam e se correlacionam com os livros didáticos, sendo utilizados para aprofundar o ensino sobre as questões étnico-raciais. A título de exemplo, podemos citar o caso do estado de Pernambuco, em que no ano letivo 2024, adotou a temática *Relações Étnico-Raciais: educar para (re)conhecimento e a valorização da diversidade e da diferença*. As escolas estaduais, bem como as municipais, abordaram, também, a temática como forma de implementação da Lei 10.639/2003. Para isso, durante todo o ano letivo, tem sido colocado em prática um conjunto de formações continuadas voltadas a todas as áreas do conhecimento e a todos os níveis e modalidades do ensino. Vale a ressalva de que a escolha desse tema aplicado à realidade do estado não se deu de forma intuitiva e/ou por acreditarem tão somente que é necessário, mas por haver profissionais da educação que atualmente ocupam o cargo de gestão educacional e que são pesquisadores da referida temática.

Esse caso dialoga com o que defendem Silva e Maknamara (2024), quando descrevem que o processo de educar para as relações étnico-raciais, com base na Lei 10.639/2003, tem se valido de *currículos outros*¹⁸ que se compõem a partir de vivências formativas mobilizadas para além dos espaços não escolares e não formais, ou seja, o professor tem se formado com mais frequência a partir da sua relação com movimentos sociais externos, pelo viés da pesquisa, da extensão, das vivências com a família e a comunidade em que atuam etc. Isso acaba preenchendo as lacunas deixadas pelos currículos formais e oficiais das instituições de ensino.

Pesquisas recentes investigam a implementação da Lei 10.639/2003 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Um estudo realizado por Costa e Santos (2022), em Minas Gerais, no município de Ituiutaba, revelou que a formação continuada dos docentes é um fator crucial para efetivar a EREER. A pesquisa ainda destaca que, embora os currículos oficiais e formais abordem a questão racial, há significativas lacunas em termos de práticas pedagógicas

¹⁸ Pensando *currículos outros* a partir da perspectiva pós-crítica de currículo que considera o currículo enquanto artefato cultural (Paraiso, 2023), uma vez que retratam “informações, aprendizagens, sentimentos e pensamentos” nos processos formativos (Maknamara, 2020, p. 59). *O currículo outro* são currículos extraescolares (para além das escolas e instituições de ensino formal) “que contribuem para a formação das pessoas e que disputam espaço na produção de sentidos e dos sujeitos” (Paraiso, 2007, p. 24; Silva; Maknamara, 2024).

voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira e africana. Isso ocorre porque a formação inicial de professores ainda acaba priorizando o eurocentrismo, conforme evidenciado pelos relatos dos professores entrevistados na pesquisa dos autores. Além disso, os autores afirmam que as experiências pessoais e vivências extracurriculares dos docentes têm sido a principal fonte de embasamento para suprir as lacunas curriculares (Costa; Santos, 2022).

No estado do Rio de Janeiro, uma pesquisa de Oliveira (2023) analisou como as diretrizes nacionais para a EREER foram introduzidas nos currículos formais de escolas públicas. O estudo apontou que, mesmo com a existência de legislações complementares, como a Lei 11.645/2008, que também incluiu a história e cultura indígena, a implementação permaneceu fragmentada. Oliveira (2023) evidencia que, em muitas escolas, a abordagem dos temas raciais se limita a eventos mais pontuais e pautados/reconhecidos como a Consciência Negra, carecendo de transversalidade e interculturalidade ao longo do ano letivo, em dias não oficiais para o enriquecimento e reflexão do tema. A resistência de parte do corpo docente e a falta de materiais didáticos específicos para a educação antirracista foram destaques, também, como desafios recorrentes.

Esses achados acabam dialogando com o que Silva e Gonçalves (2021) identificaram em uma análise em nível nacional, sobre a implementação da Lei 10.639/2003, que aponta a existência de “currículos ocultos”, em que tais conteúdos previstos pela legislação muitas vezes não são efetivamente contemplados nos planos de ensino. Segundo Silva e Gonçalves (2021), a ausência de formações específicas acerca da Lei e a falta de apoio institucional se traduzem em práticas pedagógicas infundadas, que ainda reforçam um viés eurocêntrico no ensino e na educação básica.

Todavia, há exemplos de boas práticas em estados como Bahia e Pernambuco, onde pesquisas de Souza (2020) e Almeida (2021) relatam avanços na incorporação de materiais específicos para/na formação continuada de docentes, apoiados por projetos de pesquisa e extensão das universidades locais. Souza (2020) destacou, ainda, que, em Salvador, programas de formação foram desenvolvidos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e têm influenciado positivamente a implementação da Lei, com resultados expressivos na valorização das culturas africana e afro-brasileira na realidade da educação pública.

Esses estudos reforçam que, para que a legislação seja efetivada de maneira concreta, é preciso não apenas a revisão dos currículos, como também o investimento contínuo na formação docente e no desenvolvimento de materiais didáticos adequados, como propõem Gomes (2008) e Lima (2019). Dessa maneira, a EREER pode ir além da mera inserção de

conteúdos novos, atingindo uma real ressignificação das práticas pedagógicas e contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua identidade e história (Gomes, 2008; Lima, 2019).

No entanto, no município de Sousa - PB, a falta desses materiais e a dependência de CACs desatualizados coloca-os frente a um currículo formal que revela um problema na educação do município. É necessário que as políticas educacionais locais adotem uma abordagem mais robusta, com revisão e atualização contínua dos materiais didáticos e a incorporação efetiva dos temas de cunho étnico-racial em todas as disciplinas, conforme preconizado por autores como Souza (2012), Munanga (2015) e Silva (2022), para garantir uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural.

Durante a coleta de dados, foi possível observar que a aplicação dos conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira ainda enfrenta desafios, especialmente no que diz respeito à sua integração plena ao currículo escolar. Embora a instituição que serviu como base para a realização da pesquisa tenha demonstrado comprometimento com a implementação da lei, discutindo temas pertinentes à cultura negra, elaborando rodas de leituras e contos de histórias com personagens negros, exibindo filmes infantis que têm os negros como protagonistas (a exemplo da Princesa e o sapo); a prática pedagógica acaba apoiando-se fortemente nos Cadernos de Atividades Complementares do Programa Educar Pra Valer, os quais priorizam o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e cálculo matemático.

Além disso, a escola conta com o apoio da Secretaria de Educação de Sousa para promover formações continuadas para os professores, visando (mesmo que de forma simplista) capacitá-los na abordagem de história e cultura africanas e afro-brasileiras, entre outras manifestações culturais das minorias – como a cultura do povo cigano, que possui rancho residente no município.

Por outro lado, embora sejam ofertados momentos formativos, não há um planejamento pedagógico que permita o desenvolvimento de práticas de cunho étnico-racial, diante da cobrança em cumprir com o que está posto nos CACs. A análise dos resultados obtidos revela uma priorização evidente das áreas de linguagem e raciocínio lógico. Embora a proposta curricular municipal faça luz à mera menção da importância de abordar a diversidade étnico-racial, a prática pedagógica observada frequentemente se limita a essa abordagem ao cumprimento das metas voltadas à proficiência e ao desenvolvimento em Língua Portuguesa e Matemática. A distribuição do tempo pedagógico e a centralização em habilidades básicas

acabam minimizando a importância da história e da cultura afro-brasileira, comprometendo a formação integral dos alunos e a efetiva aplicação da Lei 10.639/2003.

Dessa maneira, é preciso uma revisão da proposta curricular municipal, a fim de assegurar que a educação voltada à diversidade acabe por se tornar um eixo central no processo educativo, buscando desenvolver um saber mais abrangente e real da cultura africana e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. Isso requer a reorganização do tempo pedagógico e a criação de materiais didáticos que permitam uma abordagem mais rica e significativa da história e cultura afro-brasileira, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação que valorize e respeite a pluralidade cultural em evidência no Brasil. Para tanto, acreditamos que os CACs precisariam de uma reformulação que considerasse e mapeasse acontecimentos mais atuais em suas metodologias. Poderíamos citar, a exemplo dessa sugestão, textos que contemplem diversos gêneros que evidenciem o protagonismo negro atual. Desde o ano de 2020, diversas personalidades negras brasileiras ganharam destaques em várias áreas, tornando-se inspirações (e acervo) para a elaboração de materiais didáticos voltados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, promovendo a representatividade e fortalecendo a autoestima dos estudantes, ao passo que se trabalha o pertencimento deles.

Seguindo a referência de ficha do Leônidas, a imagem da ginasta Rebeca Andrade, que brilhou nas Olimpíadas, conquistando medalhas de ouro e prata, além de levar a ginástica brasileira à popularidade a nível mundial. Outro exemplo se reforça na literatura é o autor Itamar Vieira Júnior, que despontou com o romance *Torto Arado*, livro no qual se explora questões sociais e raciais no sertão brasileiro. A obra traz ao público reflexões pertinentes sobre a ancestralidade e a realidade das comunidades negras nos espaços rurais.

Voltado ao ensino de Ciências, também contamos com personalidades inspiradoras que podem ter no gênero biográfico (ou curiosidades) um texto que contemple a astrofísica brasileira e primeira negra a integrar o comitê científico da Organização das Nações Unidas, Joana D'Arc Félix. Sua história inclui grandes conquistas nas áreas de química e ensino. Ainda na Educação, em Ciências, temos as ricas contribuições da Dra. Bárbara Carine, professora da Universidade Federal da Bahia e idealizadora da primeira escola Afro-Brasileira, a Escola Maria Felipa, que nos brinda com discussões sobre invenções científico-tecnológicas de pessoas negras e que, em 2024, foi vencedora do Prêmio Jabuti, com o seu livro *Como ser um educador antirracista*. Voltando ao esporte, além de Rebeca Andrade, temos também Isaquias Queiroz, canoísta baiano que marcou as Olimpíadas de Tóquio ao se

tornar o primeiro brasileiro a conquistar três medalhas olímpicas em um único evento, ganhando ouro no ano de 2021.

4.3 Lacunas presentes no currículo formal com relação à Lei 10.639/2003 na educação municipal de Sousa-PB

A análise dos CACs utilizados nas escolas de Sousa - PB acaba revelando lacunas no que se refere à implementação da Lei 10.639/2003 no município. Algumas dessas lacunas foram apontadas, direta e/ou indiretamente, nos tópicos anteriores e serão retomados aqui para uma discussão mais específica.

É preciso considerar todo o material que se constitui como currículo formal (os 4 cadernos anuais de Língua Portuguesa, os 4 de Matemática e o anual de caderno de fluência) que, durante o ano letivo, reúnem um total de 120 atividades e 8 revisões. Mesmo com todos esses exercícios, exibem uma ausência evidente de conteúdos que refletem a questão da diversidade cultural e étnica, bem como da cultura africana. A ausência de representações da cultura africana nos Cadernos de Atividades é alarmante e se configura como lacunas no processo de ensino e aprendizagem para a abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os materiais não incorporam figuras, imagens, textos ou indagações que abordem ou representem diretamente a cultura afro-brasileira. Há ausência de uma intertextualidade e conteúdos que valorizem essa cultura com evidência, já que não há referências a autores negros, datas comemorativas e alusivas, como o Dia da Consciência Negra ou o Dia dos Povos Indígenas, ou temas correlatos. Esses fatos acabam entrando em desacordo com o que a Lei 10.639/2003 estabelece, visando a promoção de um ensino que reflita a diversidade cultural do Brasil.

Figura 9: Reestruturação de texto presente na Atividade 14 do Caderno de Atividade 2; reelaborado para representação didática do autor.

FOLCLORE BRASILEIRO

Folclore brasileiro é a junção de lendas, contos, mitos e histórias sobre criaturas e seres fantásticos que habitam o imaginário de povos tradicionais de diversas regiões do país.

O folclore do Brasil é formado com base na mistura de tradições típicas das várias culturas que formam a identidade na nação, com destaque para a portuguesa, indígena e africana.

Além das histórias, costumes e lendas de personagens criados a partir da cultura popular desses povos, o folclore brasileiro também é composto por festas, brincadeiras, crenças, comidas típicas e outros costumes que eram transmitidos oralmente entre as diferentes gerações.

Devido à diversidade cultural do país, o Brasil tem um folclore muito rico.

19

Fonte: EPV; 2019.

Nesse exercício, vê-se nitidamente uma lacuna que poderia ser preenchida com dados enriquecedores para a construção de um saber mais aprofundado acerca da cultura negra, que está presente, também, na culinária folclórica. Faz-se possível a realização de um emparelhamento de ideias, associando o material e fazendo um mapeamento para a sua origem e disseminação.

No folclore brasileiro, são vários os elementos da cultura e da população negra que estão vivos em diversas dessas manifestações e integram o imaginário popular e o dia a dia da cultura no Brasil. As tradições que referenciam alguns personagens folclóricos, a exemplo do Saci-Pererê, mostram influências africanas na sua originalidade e características; ele acaba refletindo, segundo Câmara Cascudo, uma figura adaptada das lendas dos escravizados, simbolizando resiliência e resistência com seu jeito brincalhão e, ao mesmo tempo, astuto (Cascudo, 2000). Todavia, esse mesmo tema está presente num exercício do CAC de Língua Portuguesa, que abordou a obra "Sítio do Pica-Pau Amarelo", de Monteiro Lobato, porém de forma mais sutil e caricata. Sem um aprofundamento da personagem, sem enaltecer sua história e a justificativa de suas travessuras – considerando que, de acordo com a própria lenda dessa entidade, ele não tem o objetivo de fazer mal a ninguém, tampouco prejudicar. Ele é uma figura peralta que gosta de se divertir e criar situações embaraçosas para as pessoas.

¹⁹ Texto disponível em: <https://www.significados.com.br/folclore-brasileiro/>. Acesso em: 25 de out. de 2024

Há, também, outra problemática no uso desse material: mesmo que essa obra (*O sítio do pica-pau amarelo*) seja clássica na literatura infantil brasileira, ela tem sido alvo de críticas por sua representação estereotipada de personagens afro-brasileiros, a exemplo da Tia Nastácia, que é frequentemente vista através de uma lente folclórica e caricatural em uma condição subalterna, subserviente e escória. É preciso entender, nesse sentido, que a literatura – em especial a de Monteiro Lobato – acaba auxiliando a compreensão acerca do ambiente sociocultural da época e o momento histórico na qual ela foi elaborada. Diferentemente da história, a literatura se apresenta enquanto uma forma de gênero – ela acaba embasando e averiguando os aspectos sociais e culturais; afinal, a literatura traz as configurações e a cultura social de um determinado tempo e, conseqüentemente, vem expressar a subjetividade do autor. Gabriela Reyes elucidada que:

A literatura como fonte auxilia na compreensão do ambiente sociocultural do período referente a obra, pois a transfiguração da realidade e sua transposição para a ficção traz em si significados para o entendimento da sociedade de homens e mulheres de seu tempo (Reyes, 2015, p. 1).

Nesse sentido, assim como a educação, a composição literária presente em uma obra também não é neutra. Ela se contextualiza enquanto uma realidade propriamente dita ou um reflexo das vontades e conceitos (próprios) dos autores. Entretanto, não queremos dizer com isso que é preciso destituir-se ou nos desfazermos da obra de Lobato e daquilo que de fato ela é:

A literatura infantil de Monteiro Lobato é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real os ideais e sua possível/impossível realização (Coelho, 2000, p. 27).

A literatura jamais será ingênua. Justamente porque, através dela, o escritor acaba desenvolvendo sua leitura de mundo e manifestando suas próprias ideologias, fetichizações e pensamentos com os quais compactua. Concernentemente, pode-se considerar que Lobato estava beirando o racismo científico que se perpetuou no século XIX, apropriando-se de doutrinas eugenistas, darwinismo social e, além disso, do discurso que se permeava através do etnocentrismo.

Nesse viés, as obras de Lobato, mesmo que voltadas ao público infantil, estavam dotadas de teorias raciais, argumento que reforça o porquê de os personagens negros aparecerem tão adjetivados e reforçados quanto à inferioridade da raça negra. Nessa perspectiva, os corpos negros advêm de uma raça em que teriam características (tanto físicas quanto mentais) tratadas enquanto “inferiores”. O resumo para essa teoria? Explicamos com autores que trataram do assunto, que a partir de Schwarcz (1993), Munanga (1999) e Naxara

(1998), acreditava-se que a “raça branca” era superior às outras. Essa perspectiva, na época, acabava dividindo o Brasil em dois segmentos: os que acreditavam, assim como Munanga (1999), que a miscigenação daria ao povo brasileiro uma identidade própria, e os que defendiam (e acreditavam) que a mistura entre as cores acabaria degradando a raça branca e sua superioridade frente às outras.

Monteiro Lobato, entretanto, compartilhava suas ideias com amigos próximos que, assim como ele próprio, condenavam de forma muito clara a miscigenação; condenavam tanto que acabaram externalizando seus pensamentos em uma de suas cartas, enviada a um amigo em particular, Godofredo Rangel, afirmando que "a vingança do africano seria amulatar o Brasil".

Dizem que a mestiçagem liquefaz essa cristalização racial que é o caráter e dá uns produtos instáveis. Isso no moral – e o físico, que feiura! Num desfile, à tarde, pela horrível Rua Marechal Floriano, da gente que volta para os subúrbios, que perpassam 18 todas as degenerescências, todas as formas e má-formas humanas – todas, menos a escravidão, vingaram-se do português de maneira mais terrível – amulutando o e liquefazendo-o, dando aquela coisa residual que vem dos subúrbios pela manhã e refluí para os subúrbios a tarde (Negri, 2011 p. 33).

É preciso debater mais ainda essa problemática, não somente para os CACs, mas por fazer-se necessário disseminar esses conhecimentos e informações, para que ocorra um diálogo e uma reflexão frente ao uso contínuo e exacerbado dessas obras, mesmo que infantis, considerando que o próprio autor, na ótica e nos pontos de vista e falas da própria Emília, em suas aventuras, acaba proferindo ofensas racistas à tia Nastácia. Mais ainda, tratando de evidenciar ausências de protagonismo na personagem, como visto em "mais corajosa, a negra aproximou-se, viu que era mesmo onça" (Lobato, 1993 p. 11) e em "Resmungou a preta, pendurando o beijo" (Lobato, 1993, p.21), raramente ele chama a personagem pelo nome, sempre tratando-a e referenciando-a por sua cor, inferiorizando-a. Parafraseando Mendes e Silva (2019), Monteiro Lobato:

Ignora a individualidade de Tia Nastácia referindo-se a ela como componente de uma raça como tal, seu nome, nega-se assim a individualidade e a expõe como raça, nivelando-a a sua espécie. Isto é, numa interpretação dessa narrativa à luz das cartas de Lobato nos leva a concluir que a expressão pode ser entendida como “uma preta qualquer” quem é ela? Seu nome? Não interessa, já está identificada racialmente (Mendes; Silva, 2019, p.5).

A abordagem dessa obra nos CACs, sem uma crítica que contextualize ou questione as representações étnico-raciais, reafirma a folclorização da temática, em vez de promover uma reflexão crítica sobre a diversidade e a contribuição das culturas africanas na formação da identidade brasileira, como defende Silva (2022), ao cunhar o termo *educação étnico-racial crítica*.

Em meio a essa discussão, poderiam ser substituídas essas atividades por outras que vangloriem demais temas pertinentes: usar, em textos com gênero textual curiosidades, por exemplo, apropriar-se de dados sobre celebrações, como o maracatu e o jongo, nos quais encontramos uma forte conexão com a espiritualidade e musicalidade africanas, onde danças e cânticos representam o sincretismo presente entre o catolicismo e as religiões afro-brasileiras, como o candomblé. Esses elementos são vivenciados também nas festas de congado e nas celebrações de reisado, práticas de folguedos populares que exaltam reis e rainhas e reinos africanos, elementos oriundos das tradições africanas, e que "permanecem como forma de louvor e reverência aos ancestrais" (Cascardo, 2000, p. 134).

Os materiais didáticos deveriam ser mais inclusivos e promover discussões que valorizam a história e a cultura afro-brasileira. Em vez de meramente incluir uma atividade sobre *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*, os CACs poderiam abordar a obra em um contexto que estimulasse a sua análise crítica, como discutir a representação de Tia Nastácia em comparação com as outras figuras da literatura afro-brasileira, ou ainda incluir autores contemporâneos que tratam das experiências afro-brasileiras em um viés de enaltecimento e informações mais prestigiosas. Isso não apenas enriqueceria o conteúdo, como também proporcionaria às crianças uma visão mais ampla e crítica das diversidades culturais presentes no Brasil, a partir de uma obra que é muito utilizada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive quando visa trabalhar a literatura infantil com as crianças.

Dessa maneira, é mais do que necessário repensar a forma como a cultura afrodiaspórica é abordada nesses Cadernos de Atividades, buscando não apenas cumprir uma exigência legal, mas promover uma educação de fato inclusiva, que valorize a pluralidade cultural da sociedade brasileira a partir da educação para as relações étnico-raciais em conformidade com as suas diretrizes curriculares (Brasil, 2004). Pertinente à discussão é, também, parar de referenciar autores que, a exemplo de Lobato, idealizam uma divisão de raças, considerando a raça branca supremacista e superior frente às outras, dissipando-se e disseminando opiniões eugenistas em suas obras, tratando dos corpos e das personagens negras enquanto caricatas e de menor interesse em comparação as demais personas presente em suas histórias de fantasia.

Reforçarmo-nos nas afirmativas de Mendes e Maia (2019), quando enfatizam que:

A questão para nós, não é concluir que a literatura de Monteiro Lobato contém ideologias e estereótipos raciais, a questão é afirmar que sua literatura como um elemento de sua subjetividade expressa aquilo que ele era, um racista convicto, consideramos, portanto, as expressões raciológicas presentes em sua obra, é na verdade, seu engajamento em reproduzir na sua literatura aquilo que ele acreditava ser o negro por um lado e por outro como a sociedade deveria se construir (Mendes; Maia, 2019, p. 11).

Imaginar essa disseminação conteudista voltada ao currículo formal para crianças é pensar, justamente, que, ao se apropriar dessas obras, utilizando-as como material de avaliação e de desenvolvimento da leitura, em sua utilização enquanto recurso metodológico, é reforçar uma cultura racista, que acredita numa supremacia e numa segregação cultural da “maioria” frente à “minoria”. Além disso, a estrutura dos CACs apresenta uma série de desafios metodológicos que agravam a situação e se configuram enquanto lacuna.

A abordagem desses conteúdos é fragmentada e insuficiente, com uma sequência de atividades que não promove uma integração de forma coesa ou com um aprofundamento/detalhamento desses temas interculturais. Nesse sentido, podemos inferir que, numa atividade do Caderno de Atividade de Matemática (qualquer que seja o volume), um exercício pode abordar operações matemáticas simples em um dia, e no dia seguinte, o conteúdo trabalhado a ser estudado vem a ser sobre frações (também sem uma apresentação inicial do tema antes), sem a devida conexão ou desenvolvimento progressivo das habilidades matemáticas a serem desenvolvidas – considerando que os livros didáticos trabalham em uma cronologia lógica de assuntos pertinentes ao desenvolvimento dos alunos, por etapas, não de forma avulsa, típico da estruturação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica.

Ao passo que um conteúdo abordado em um exercício de hoje (a exemplo do caso de Leônidas) é esquecido na atividade decorrente, que não tem nenhum aparelhamento na atividade seguinte, que não tem nada mais a ver com o movimento negro ou com figuras negras importantes para a discussão do tema no que se formula a partir da Lei 10.639/2003. Esse método não só limita a compreensão dos alunos, como também reflete uma vazia coerência pedagógica que poderia beneficiar a incorporação de temas de naturezas culturais e históricas, proporcionando uma perspectiva mais rica e diversificada no aprendizado dos estudantes.

Para reverter as lacunas observadas nos CACs, faz-se necessário promover uma reformulação que inclua conteúdos e proponha abordagens que respeitem e valorizem a diversidade cultural e étnica e/ou utilizar esses cadernos como recurso didático, não como currículo formal.

A atualização dos materiais didáticos deve ter como prioridade a incorporação significativa da cultura africana e afro-brasileira, abrangendo a complementação de figuras representativas, de textos que discutam a história e a cultura africana e de atividades que incentivem a reflexão sobre a importância da diversidade cultural e da inclusão da cultura

africana como pertinentes. É, também, necessário romper com a ideia de que os CACs têm de ser o único currículo a ser seguido nas instituições municipais.

Essa ideia acaba limitando a autonomia do docente, que deve ser instruído e capaz de adaptar e enriquecer o currículo de acordo com as necessidades e contextos dos próprios alunos, tendo consideração por adotar e referenciar temas que abrangem a cultura local, fazendo com que se desenvolva a visão/sensação de pertencimento/identificação destes com os temas dialogados e evidenciados. A formação continuada dos professores é um ponto crucial para que se possa integrar de forma eficaz os conteúdos referentes à Lei 10.639/2003 em suas práticas e na realidade da sala de aula. Reafirmamos, ainda, que o professor tem a liberdade de cátedra, o que os permite entender o que é melhor para a turma e o que os estudantes precisam compreender antes de avançarem para as próximas etapas de ensino.

Como já vimos e afirmamos em outros momentos da nossa pesquisa, a Educação para as Relações Étnico-Raciais é uma abordagem essencial no tocante ao ensino de diversas áreas do conhecimento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvendo uma visão mais inclusiva e plural. De acordo com Nilma Lino Gomes, a EREER visa a inclusão de histórias, culturas e contribuições dos povos africanos e indígenas nas escolas, fortalecendo o protagonismo dessas identidades e estimulando o respeito à diversidade (Gomes, 2003).

No ensino de Geografia, a EREER pode ser abordada durante a realização de mapeamento dos territórios quilombolas e a sua distribuição pelo Brasil, explorando o impacto e a história presentes na ancestralidade e nessas comunidades afrodescendentes, analisando a formação do território nacional e de cada estado, é possível trabalhar em estados como a Paraíba, que possui uma vasta gama de comunidades quilombolas que refletem práticas e resistências ancestrais, que se perpetuam e coexistem a partir das construções antigas e das cidades que foram construídas pelos negros que aqui residiram.

No que concerne ao ensino de História, a EREER se destaca ao incluir narrativas que passam a valorizar a luta e as conquistas dos povos africanos e afro-brasileiros ao longo dos anos. José Jorge de Carvalho argumenta que "a história da escravidão não deve ser limitada à opressão, mas deve integrar as formas de resistência e os legados culturais" (Carvalho, 2005, p. 102), o que inclui o ensino e o diálogo das práticas e manifestações vivas da África, como o candomblé, a capoeira e o maracatu.

No ensino de Língua Portuguesa, a literatura afro-brasileira pode ser usada para trabalhar a linguagem e a interpretação textual, permitindo que os discentes tenham contato com escritores e poetas negros que passam a expressar as vivências e perspectivas de todos esses povos.

No ensino da Matemática, é possível trazer atividades de contagem, medidas e padrões inspiradas em saberes tradicionais africanos (como eles trabalhavam o sistema monetário? O que eles tinham enquanto moeda e modelo de economia?), mostrando a conexão entre conceitos matemáticos e as práticas culturais. Os Jogos Mancala, enquanto uma família de jogos de tabuleiro que tem sua origem no continente africano, nos permite trabalhar em sala de aula o estímulo ao raciocínio lógico e à construção de estratégias matemáticas.

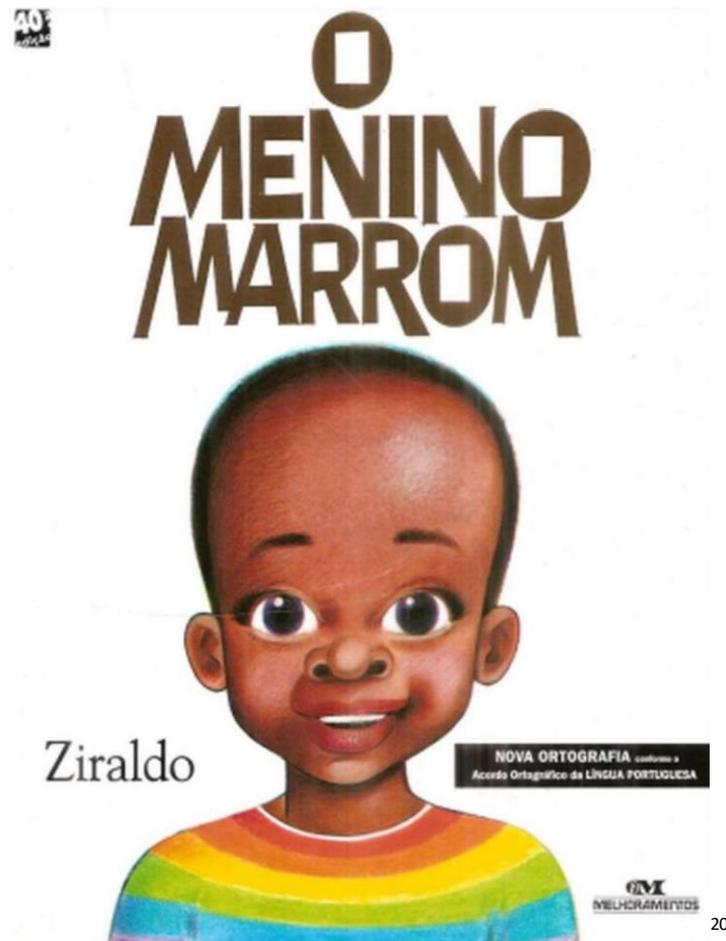
O ensino de Ciências é outra área de atuação em que é possível abordar a ERER nas práticas pedagógicas. Podemos trabalhar com os avanços científicos e tecnológicos de pessoas negras com a criação de dispositivos como o GPS (sistema de posicionamento global), o semáforo, o desenvolvimento da vacina da Covid-19; mas também problematizar conceitos como racismo científico, melanina, doença falciforme etc. (Silva, 2022; Pinheiro, 2019).

Segundo Silva (2016), a integração da diversidade cultural no currículo não deve ser vista como uma suplementação, mas como parte integrante e essencial da formação educacional. A ausência de uma representação cultural significativa nos Cadernos de Atividades adotados pelo município de Sousa é um tanto preocupante, especialmente considerando que, embora haja algumas imagens de crianças negras, elas não são apresentadas de forma que protagonizem os exercícios e os conteúdos propostos. Essa falta de protagonismo reforça estereótipos e limita a compreensão dos alunos sobre a diversidade cultural do Brasil. Essa afirmativa ganha força quando refletimos sobre a baixa representação da cultura negra dentro dos espaços escolares (abdicando das rasas e raras exceções que tratam de fundamentar de forma indevida e, às vezes, inapropriada, os feriados que discutem e fazem alusão à pessoa negra e à sua importância para com a construção e a sua correlação com a história do Brasil).

Há, muitas vezes, na realidade das instituições – e do próprio Caderno de Atividades – pouco interesse pela temática, pela discussão do protagonismo da pessoa negra, da interculturalidade, do feminismo negro – que traz luz à discussão de personagens negros enquanto protagonistas de suas aventuras e tratados com a devida importância.

Outro exercício que não discute ou referencia a cor negra está na parte final da Atividade 16 do Caderno 2, que traz enquanto proposta pedagógica o trabalho com uma obra do autor Ziraldo:

Figura 10: Capa de livro "O menino marrom" de Ziraldo.



Fonte: EPV, 2019.

Para tratarmos da problemática presente na atividade em questão, vamos fazer um breve resumo da obra literária para o leitor que ainda não a conhece (ou ainda não realizou a devida leitura). *O Menino Marrom* conta a história de dois garotos, um que possui pele marrom e o outro com a pele cor-de-rosa, que se tornam amigos e que, a partir dessa amizade, passam a aprender muito sobre diversidade, sobre o respeito às diferenças e sobre a amizade que emerge, também, numa interculturalidade. Por ser destinado ao público infantil, o livro aborda de forma didática temas pertinentes à sociedade contemporânea, a exemplo da diversidade e dos preconceitos que ainda se perpetuam – tudo isso de forma educativa e sensível, buscando atingir a devida reflexão no seu público-alvo.

Mesmo considerando que exista uma polêmica que se enfatiza no fato de que alguns pais consideraram partes do livro "agressivas" demais, podemos considerar que, tendo o CAC

²⁰ Disponível em: <https://pt.slideshare.net/neiadcm/o-menino-marrom>. Acesso em: 24 de out. de 2024.

uma forma de discutir textos precisos e mais curtos/fragmentados, não seria um problema tratar da referida obra de forma mais abrangente. Então, por que afirmamos isso? Por que mesmo tendo a possibilidade de dialogar com a obra, referenciar e enaltecer a cor negra, introduzir dados e curiosidades pertinentes à valorização do movimento negro; as perguntas se limitam somente ao gênero textual? (O que é esta imagem? Capa de livro. Qual a sua finalidade? O que não pode faltar na (gênero textual) capa de livro?). Não se discute não se referencia, tampouco se tenta trabalhar com uma atividade extraescolar para mapear ou contribuir com um aprofundamento do tema/livro. A necessidade de dialogar com essas obras ascende-se em pesquisas que indicam que a representação dessas imagens educacionais é essencial para o desenvolvimento da identidade e autoestima dos discentes.

De acordo com Gomes (2008), a presença de figuras que não apenas ilustram, mas também contextualizam e valorizam a cultura afro-brasileira, é necessária para um ensino que promova a equidade. Em conformidade, Santos e Oliveira (2020) destacam que a representação adequada nos materiais didáticos acaba influenciando positivamente na formação de uma consciência crítica e autônoma entre os alunos, permitindo que se vejam como parte integrante dessa sociedade miscigenada – mesmo que uma parcela que acredita e defende o eurocentrismo tente prevalecer.

A literatura ainda aponta que a disseminação de representações diversas, como a de crianças negras em contextos de protagonismo é necessária para combater a folclorização e a marginalização da cultura afro-brasileira no ambiente escolar (Pereira, 2019). No tocante à problemática, ao introduzir imagens e narrativas que coloquem as crianças negras em papéis de destaque e protagonismo, os materiais didáticos acabam não somente atendendo às exigências da Lei 10.639/2003, como também contribuindo para uma formação educacional de inclusão e equidade, preparando os alunos para uma compreensão mais detalhada e complexa da diversidade cultural presente no Brasil.

Em conformidade, uma reformulação dos CACs precisa priorizar a inclusão e a organização de elementos culturais diversos e a construção de uma formulação pedagógica que promova a integração e o aprofundamento de forma contínua dos temas abordados. Essa abordagem busca assegurar uma educação que reflète e valoriza a rica diversidade cultural presente no nosso país, empoderando todos os alunos a se verem como pertencentes e mais do que necessários para a sociedade atual. A emergência dessa prática inclusiva resulta de dois fatores principais: primeiro, a necessidade de trabalhar em sala de aula com um aluno que é mencionado (e considerado) no currículo escolar, mas cuja inclusão não se reflète,

necessariamente, na mera reprodução em disciplinas específicas. Em segundo lugar, a qualidade dos materiais didáticos adotados pelas instituições.

Nesse viés, o autor da pesquisa, que também é professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Sousa - PB, acabou inserindo frente aos CACs, alguns materiais utilizados enquanto métodos de ensino e disseminação da cultura africana e afro-brasileira como parte integrada ao currículo escolar. É válido salientar que esses dados não constituem o material de análise da pesquisa, mas são apresentados como um demonstrativo de que o professor, tendo formação adequada para tratar da EREER na escola, acaba preenchendo as lacunas deixadas pelos currículos formais e promovendo uma Educação Étnico-Racial Crítica (Silva, 2022).

Indubitavelmente, essa tomada de decisão fica demasiadamente à mercê de “tempo livre” do uso recorrente dos Cadernos de Atividades, fazendo com que fossem experiências de leituras e uso de mídias sociais/digitais e filmes em momentos que se discutiam, em sala de aula, com as demais ciências e disciplinas de formação integrada. Em outros momentos, ficavam no intervalo entre o uso diário de um caderno para o outro, nas retomadas às habilidades (em que os exercícios e revisões tinham se encerrado e o volume que “substituíra” o caderno trabalhado não havia sido entregue, ainda) e nos momentos pós-formações dos docentes (formação continuada promovida pela secretaria municipal de educação).

Um desses materiais que se mostrou sugestivo para a aplicação, inserção e para a reflexão do que se propõe na lei referente ao desenvolvimento dos alunos foi o livro *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado, que aborda a inclusão e apreciação da cor negra. Esse texto acaba trazendo uma reflexão pedagógica sobre diversidade, miscigenação e respeito. Em seguida, foram trabalhados filmes e animações que discutem pontos negativos do colonialismo, não apenas no Brasil, mas também em outras civilizações. Foram trazidos filmes que evidenciam a interculturalidade, como o filme *Rei Leão* (2019), que traz um acervo riquíssimo do continente africano, a exemplo das espécies de animais, das plantas e da vegetação.

Outro exemplo de animação que discute e colabora para implementar a cultura negra está no filme *A Princesa e o Sapo*, de 2009, recriando uma obra dos Irmãos Grimm, que traz aos estúdios *Disney* a primeira protagonista negra da emissora. A atriz que dublou a personagem, em entrevista para a *People*,²¹ em 2022, referenciou a importância da obra no

²¹ Entrevista disponível em: <https://www.disney.com.br/novidades/consciencia-negra-por-que-o-filme-a-princesa-e-o-sapo-marcou-a-historia-da-disney>. Acesso em 15 de nov. 2024.

que se refere à sensação de pertencimento de quem vislumbra o material e se identifica como pertencente às raízes de matrizes africanas. Ela pontuou que:

Não ser representada pode realmente atrapalhar a alegria e a evolução de uma criança. Talvez eles sejam os próximos grandes autores, os próximos grandes artistas. Talvez eles sejam os próximos grandes músicos. É muito mais difícil para aquela criança quando ela não se vê naquele espaço (Rose, 2022).

Além de a obra trazer uma personagem negra como protagonista da trama, a história ainda se passa em Nova Orleans, região do Sul dos Estados Unidos que é conhecida e possui um acervo histórico que discute os impactos da escravidão estadunidense, da repressão e das perseguições para com as pessoas negras e a cultura que adveio dessas comunidades. Além da inserção de literatura e de filmes com referenciação ao continente africano, decidimos, ainda, incorporar materiais audiovisuais disponíveis de forma gratuita, a exemplo de plataformas como o *YouTube*, facilitando a democratização do acesso àqueles que não possuíam condições financeiras para se utilizarem das plataformas de *streaming* de custo, para que os alunos pudessem se aprofundar na realidade dos autores e do continente africano, utilizando a plataforma digital que lhes é familiar e de fácil acesso.

É importante ressaltar que, considerando a diversidade de faixa etária dos alunos, alguns desses materiais foram apresentados somente como demonstração e apreciação, não com fins avaliativos. O objetivo era estimular uma análise crítica das imagens, desmistificando suas concepções sobre o continente africano em comparação com a realidade que se tem e da riqueza dos detalhes presentes nessas comunidades, a exemplo do que se encontra no filme *Rei Leão* (tanto o clássico de 1994, quanto o *Live Action* de 2019) e da representatividade da cultura negra, como tratada no filme *A Princesa e o Sapo*, evidenciando as lutas dessas comunidades para ascender e crescer de forma econômica/social (clímax do segundo filme).

Mediante essas sondagens e metodologias adotadas, foi possível observar que o acervo utilizado tem o poder de captar a atenção dos alunos, promovendo a interação e desafiando as noções preconcebidas que eles já possuíam – a priori, da ideia de continente africano escasso e dotado de extrema pobreza, evidenciando um achismo empobrecido da realidade, como se o referido continente se resumisse a fragmentos de como é narrado e definido no social.

Para tanto, os estudantes, gradualmente foram conceituando e desfazendo-se, durante as sessões dos filmes e pesquisas externas como proposta de “para casa”, do entendimento de que o continente africano não é rico, que as histórias que se apropriaram das lendas e do protagonismo dessas culturas acabam por desenvolver aventuras cativantes, de empoderamento e que refletem a importância e os valores da população negra para com o

todo. Nesse sentido, à exceção dos CACs, trabalhamos com pesquisas voltadas a outros personagens, a exemplo do próprio folclore brasileiro, que é negro, mas que não traz um abarco/popularidade voltado à negatividade, à agressividade, ou de figuras negras que pregam peças/aprontam. Os alunos foram instigados a pesquisar e apresentar trabalhos sobre o *Negrinho do Pastoreio* (personagem apanhou muito do dono da fazenda a qual trabalhava – de forma escravista – e acabou falecendo em decorrência das agressões, tornando-se, assim, uma entidade que ajuda nas causas perdidas, auxiliando também no encontro de objetos); a lenda da Iara, uma sereia negra, que faz referência à própria Oxum – e à Iemanjá, rainha das águas (Orixás/divindades africanas cultuadas no candomblé), que cuida dos rios, protegendo espécies de peixes de caçadores e da caça ilegal. Todas essas metodologias objetivaram realizar um mapeamento que buscava trabalhar a oralidade das crianças, o conhecimento intercultural e o desenvolvimento voltado à valorização da cultura africana.

Outros autores foram utilizados para a concepção de literatura africana, sendo referenciados em rodas de leituras, representação e reconto de histórias a partir de um teatro de fantoches e de leituras dramatizadas. Foram utilizados livros, a exemplo de *O Mundo no Black Power de Tayó*, da autora Kiusam de Oliveira; *Bruna e a Galinha d'Angola*, de Gercilga de Almeida; *A História do Rei Galanga*, de Geranilde Costa e *Minha Mãe é Negra Sim!*, de Patrícia Santana. Ainda enquanto atividade proposta para o extraclasse, outra pesquisa foi mapeada, sendo voltada a conhecer e pesquisar sobre Zumbi dos Palmares (Figura 11) e sua importância para o povo africano e para com o movimento dos escravizados no Brasil.

Figura 11: Alunos em roda de conversa, apresentando pesquisa feita sobre Zumbi dos Palmares e sua importância para os escravos no Brasil.



Fonte: Acervo próprio do autor, 2024.

Neste momento (“roda” de conversa sobre Zumbi), a produção e realização de material se deu a partir da premissa de um Piquenique Literário, movido também pelo autor/pesquisador/professor, dentro de sua sala de aula, para disseminar o conteúdo e enriquecer o conhecimento sobre Zumbi dos Palmares e a sua força frente ao movimento das pessoas escravizadas e a luta pela libertação dessa população. Os livros afro-didáticos, ausentes das salas de aulas no ano de 2024 a nível municipal, trouxeram, frente à disciplina de História, bem como de outras áreas, algumas contribuições pertinentes para o ensino e disseminação da cultura africana e afro-brasileira e os feitos da população negra durante o período de escravidão – e os movimentos posteriores à libertação dos escravizados. Todavia, mesmo com as lacunas deixadas pelo currículo formal em Sousa – PB, há ainda docentes que tendem a correlacionar o tema à realidade da sala de aula. Não se pode desconsiderar a contribuição e a importância da interculturalidade, até mesmo na construção e na cronologia histórica da cidade.

Durante as formações promovidas pelo Grupo Lyceum (formações essas voltadas somente a discutir os métodos de ensino e aprendizagem das atividades presentes nos Cadernos de Atividades), por exemplo, residem problemáticas – elaboradas pelos próprios docentes da referida rede de ensino – que indagam justamente a falta de rendimento que emerge das insuficiências do não desenvolvimento presente nos alunos que não acompanham o material estruturado, bem como na sensação de pertencimento/conhecimento local. As

atividades enalteceram muito pontos, regiões e mapeamento do estado do Ceará (local original do EPV) e pouco se discute – ou faz uma intertextualidade/transversalidade com temas recorrentes do nosso estado (Paraíba). Ao mesmo tempo em que, por ser um material originalmente elaborado para fins de apoio didático, esses cadernos acabam trazendo muito da temática/realidade urbana, carecendo de informações/diálogo mais atuante para a zona rural (a realidade da instituição em que o autor/pesquisador/professor atua na Educação Básica). Nesse sentido, é preciso reconhecer as lacunas que coexistem e que acabam mitigando assuntos pertinentes e que serviriam de embasamento para que os alunos desenvolvessem um conhecimento da diversidade, a princípio da própria comunidade imersa e que compõe a instituição escolar e a interculturalidade também.

A ambientação permite o tratamento com pais que trabalham na roça, trabalham em parques de vaquejadas, com a catação de algodão, milho, feijão; o que seria possível discutir a partir de atividades que desassocia e compara os espaços urbanos e rurais, para uma autoidentificação discente. Através desses mapeamentos, seria possível conceituar os traços genéticos presentes em famílias com grau de parentescos e os que chegaram às comunidades adjacentes posteriormente, podendo trabalhar através desses pontos, conceito de migração e imigração (tema curricular do 4º ano em diante). Além disso, há fragmentos da ascensão histórica das terras de Sousa desde sua elaboração enquanto distrito e, posteriormente, no tocante à sua emancipação política enquanto cidade, que reconstruam a importância das comunidades negras escravizadas à época que fizeram acontecer a urbanidade do município e as construções dos primeiros pontos religiosos que existem até hoje em Sousa.

Arrimamo-nos nas afirmativas que se respaldam dos próprios pontos históricos da cidade, como a Igreja do Rosário, localizada no centro urbano, que traz uma construção histórica e uma arquitetura que busca preservar sua forma/criação inicial. Construída por pessoas pertencentes às Irmandades Negras que residiram nessas terras, traz, em suas pinturas, nuances que o tempo não conseguiu – nem a política, por mais que tentasse – apagar de suas paredes. Em uma visita a essa igreja, durante a semana de alusão ao aniversário da cidade, os alunos tiveram acesso às pinturas que os escravizados fizeram durante a obra inicial da igreja, conforme podemos observar na Figura 12.

Figura 12: Pinturas presentes na parede da Igreja do Rosário, Sousa - PB.



Fonte: Acervo pessoal do autor, 2024.

Para melhor contextualização, as irmandades eram mapeadas em algumas cidades do estado da Paraíba, e uma de suas principais características residia, justamente, na devoção a algum santo padroeiro e à conservação de capelas ou igrejas (a nível do município de Sousa, levantando de forma “voluntária” e construindo, no literal, a obra arquitetônica do projeto), além de garantir um velório e um sepultamento digno para os irmãos e as irmãs trazidos do continente africano. Existiram muitas irmandades negras, dentre elas, destacam-se algumas muito evidenciadas pela história: Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos da cidade da Paraíba do Norte (1791), Irmandade do Glorioso São Benedito (1866) Irmandade de Nossa Senhora do Rosário de Sousa (1858) e Irmandade de Nossa Senhora do Rosário de Areia (1872). No tocante a essas irmandades negras, há um conflito ético para a Igreja, discutido por alguns autores que analisam a relação da religião Católica com a escravidão. Havia também um protagonismo das mulheres negras pertencentes a essas irmandades, que

culminava e assegurava um lugar de militância junto aos seus irmãos. Segundo elucida Alves (2006):

A mulher negra garantia seu espaço e protestava juntamente com seus irmãos àquela situação de escravo ou liberto, era, conjuntamente com seus cônjuges e colegas, integrante de uma irmandade exercendo funções diversas e trabalhando para a realização das comemorações em nome de Nossa Senhora, a quem pedia pela sua salvação e de seus irmãos, garantindo, assim, uma “boa morte” (Alves, 2006, p. 70).

É preciso considerar também que, voltado à historicidade da época, essas mulheres sofriam intolerância dos párocos que, conforme Alves (2006) levantou a intolerância de alguns párocos que questionaram o “perigo”, das procissões negras e das coroações dos reis dessas irmandades, reforçando-se no fato de que, ainda segundo a autora, a mulher ficaria exposta ao tempo e às intempéries masculinas, e mais uma vez seria acusada de provocar desejos nos homens, em momentos inadequados. É possível refletir, a partir dessa problemática, o quanto se segregou e aproveitou-se da inocência presente nessas comunidades escravizadas para que realizassem essas funções, aceitassem essas segregações em nome da fé e da devoção para com essas santas sincretizadas. Por mais que em muitos desses registros seja possível ver um reforço dos artistas que realizaram tais obras, manifestar uma referência própria e que equivaliam as suas próprias culturas/comunidades.

Na imagem Figura 12, é possível ver pinturas de anjos negros (arriscamos dizer que seja até uma representação de Oxalá), retratados num viés de divindade daqueles que o compuseram – nomes que foram apagados pela história, que quase tiveram suas obras invisibilizadas. Reflexo das pinturas desgastadas acaba retratando uma tentativa de restauração e remoção das tintas que as cobriram durante os anos que sucederam a escravidão, a Lei Áurea e as comunidades que trouxeram Sousa à sua efetiva emancipação na Paraíba.

É preciso considerar, ainda, que algumas irmandades localizadas na Paraíba, durante sua disseminação, não possuíam capelas e/ou igrejas próprias, sendo, todavia, uma de suas principais atividades (das mulheres negras e dos homens negros) a construção desses espaços. Enquanto buscavam arrecadar dinheiro para que efetivassem essas obras, ficavam instaladas em capelas, igrejas secundárias, em alojamentos nas casas dos senhores que começavam o processo de fundação da cidade de Sousa à época. Essas manifestações acabam por elucidar, durante os planos iniciais de Bento Freire para as terras encontradas, quem construiu e levantou de forma gratuita as igrejas que existem até a contemporaneidade: os escravizados, movidos pela fé em Nossa Senhora do Rosário e no sincretismo que se perpetuava no periódico tratado (1858).

O “aspecto de referência” é um tópico que aparece frequentemente nos livros didáticos, e a intenção é demonstrar que esses eventos são representados em obras artísticas, proporcionando outras visões. A obra de Chimamanda Adichie evidencia que esse mapeamento é possível. Adichie, nigeriana, em suas discussões sobre o “perigo da história única”, argumenta que restringir e delimitar as narrativas a uma única visão acaba perpetuando estereótipos e apagando vozes alternativas que são pertencentes ao historicismo que não foi considerado/tratado como se devia. Enquanto o extremismo islâmico é frequentemente discutido, o extremismo católico muitas vezes é ignorado, mesmo que este se evidencie e seja reforçado socialmente em atos históricos de censura cultural (principalmente as de cultura africana). A autora ainda enfatiza que “as histórias importam. Muitas histórias importantes. Histórias foram usadas para expropriar e para malignizar, mas também podem ser usadas para capacitar e humanizar” (Adichie, 2009). Nesse sentido, as obras de Adichie, com sua abordagem mais desconstruída da realidade, acabam por demonstrar como a literatura e a arte podem mapear outras possibilidades narrativas, desafiando perspectivas dominantes e revelando lacunas ocultas nessa cultura que podem se preencher a partir de uma interculturalidade.

Como parte das avaliações na busca de um preenchimento das lacunas deixadas pelo currículo formal e para o aprimoramento do conteúdo, foram realizadas outras rodas de conversa (Figura 13) – no tocante aos principais reinos da África, demonstrações e criações de adornos que são referências do continente africano – e do artesanato/arte dessas culturas, a elaboração de uma galinha de angola feita no papel machê para trabalhar a obra de Gercilga e desenvolver discussões pertinentes à dissociação das galinhas africanas e as de quintal que possuímos na nossa realidade (fazendo com que alguns alunos refletissem que possuíam essas galinhas em casa, mas que levavam outros nomes – a exemplo da terminologia capote), além do diálogo considerado das obras cinematográficas, as quais tiveram acesso, trazendo uma democratização do acesso “ao cinema”, referenciando obras que trazem luz à discussão do protagonismo dos negros, fazendo com que ocorra uma sensação de pertencimento e de étnico- identificação discente, ao mesmo tempo que discute a interculturalidade na premissa de reforço de educação antirracista.

Figura 13: Realização de leitura em sala de aula da obra “Bruna e a Galinha de Angola”.



Fonte: Acervo do próprio autor, 2024.

É preciso considerar, mais uma vez, que todos esses materiais utilizados e aqui citados, mapearam-se enquanto complemento para preencher de forma significativa as lacunas deixadas pelo currículo formal do município de Sousa, idealizando, na ótica e premissa do autor da pesquisa, disseminar mais da cultura africana na sala de aula durante os dias letivos, objetivando a compreensão e o desenvolvimento de uma educação antirracista, inclusiva e que trouxesse pertencimento para os estudantes que são parte dessas comunidades, que se identificam como pessoas negras. Como proposta metodológica, foram confeccionados turbantes – e exemplificações desses voltados a práticas e formas de usá-los, brincos de argola em cores representativas da cultura africana e desenhos que expressassem o que mais chamasse a atenção dos alunos nos materiais trabalhados.

Foi possível, a partir dessa análise experimental, indo em direção a um caminho mais inclusivo, distanciando-se dos temas tratados pelos Cadernos de Atividades, que havia um interesse e um maior rendimento desses alunos quando se viam parte da história, quando dominavam os conteúdos e elaboravam com eficiência as atividades propostas enquanto recurso cultural e recriação de objetos africanos – assim como as pinturas corporais. A

participação de todos os estudantes nesse processo foi de extrema importância para compreender se havia absorção dos conteúdos e se ocorria uma desconstrução dos saberes e (pre)conceitos que eles possuíam acerca dessas tradições, povos e culturas africanas e afro-brasileiras.

Parafraseando Nelson Mandela (s/d): “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião”, e bem, receamos acreditar que é verdade. Não houve, durante a aplicação desses recursos e métodos, uma rejeição dos estudantes que não se identificavam enquanto pertencente às comunidades negras, tampouco um descaso para os temas tratados que reconheciam e enalteciam a luta dos escravizados trazidos da África, que viveram em situações de humilhações, perseguições e exclusão de seus direitos. O tratamento com os dados da pesquisa referente a Zumbi dos Palmares foi enriquecedor, o diálogo com os filmes que referenciavam o continente africano e os protagonistas negros presentes nas obras tratadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais do presente trabalho objetivam consolidar os achados em relação ao objetivo geral, que consistia em compreender o lugar da Lei nº 10.639/2003 a partir dos Cadernos de Atividades do EPV como currículo formal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do município de Sousa - PB, com foco na promoção do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse objetivo se desdobrou por meio de uma análise dos CACs, demonstrando que, embora a lei seja conhecida e considerada, ainda há desafios para aplicação do seu conteúdo e suas propostas sejam plenamente aplicadas na realidade das instituições escolares. A investigação revelou que, apesar de algumas práticas pedagógicas abordarem a temática, geralmente por iniciativa individual de professores, a integração da lei nos CACs precisa ser devidamente aprofundada para que haja uma presença mais atuante e estruturada dessas perspectivas no currículo formal.

O nosso primeiro objetivo específico foi identificar, a partir destes cadernos, elementos que indicassem abordagens pedagógicas da Lei 10.639/2003. A análise revelou que há menções superficiais sobre a diversidade étnico-racial e referências mais pontuais à cultura africana. Entretanto, essas abordagens ainda são (muito) limitadas e não tratam plenamente a respeito do conhecimento rico da população negra, tampouco considera sua participação e contribuição para a composição da brasilidade presente na nossa sociedade. Observou-se que, embora existam considerações e sugestivas para se trabalhar com a diversidade e o respeito à cultura da população negra afrodescendente, os materiais disponíveis e os planejamentos pedagógicos carecem de um maior suporte para desenvolver práticas mais formuladas e temas mais pertinentes e abrangentes. No tocante, indicamos (e reconhecemos) a necessidade de reforçar a prática dos professores e o interesse desses pelo tema.

O segundo objetivo específico consistia na análise dos componentes curriculares dos Anos Iniciais, no qual o ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” é proposto, tanto direta, quanto indiretamente. Foi possível verificar que, embora os CACs contemplem a temática em alguns (poucos) momentos, essa proposta ocorre de forma mitigada. Os componentes curriculares acabaram referenciando a cultura africana somente em alusão a datas comemorativas ou/em atividades isoladas, não centralizadas no protagonismo da pessoa negra (tornamos a citar Leônidas como exemplo), o que limita a compreensão integral e a relevância concreta do tema.

Por sua vez, o terceiro objetivo concentrava-se em investigar as lacunas no currículo em relação à efetivação da Lei 10.639/2003 na educação municipal de Sousa - PB. A pesquisa identificou que uma das principais lacunas consiste na ausência de diretrizes curriculares adotadas pela educação municipal que auxiliem a equipe docente a planejar e aplicar práticas consistentes sobre a temática, ao mesmo tempo em que os Cadernos de Atividades não trazem materiais que dialoguem com a temática, resultando em uma abordagem ausente desses conteúdos e dependente da iniciativa individual de cada docente. Essa lacuna acaba refletindo a necessidade de um olhar institucional mais interessado na valorização da cultura africana e afro-brasileira na sensação de pertencimento dos discentes com os temas, tanto no fornecimento de materiais didáticos – dentro e fora das formações dos professores da rede de ensino – quanto nas sugestivas para que a temática seja trabalhada de forma estruturada e gradual, conforme o que é previsto diante da legislação e dos seus desdobramentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que poderia ser estudada pela secretaria de educação de Sousa, de modo a implementar a Lei 10.639/2003 no currículo formal da educação da cidade.

Infelizmente, os avanços não estão significando uma melhor apropriação de seu resultado para a adesão e disseminação da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, mas trazem novos desafios, aceitando qualquer atividade em prol da mera reprodução e fluência leitora. Em contraponto, o ensino não gera prazer, é uma atividade imposta que gera desmotivação e conhecimento limitado. De fato, chegamos a uma determinada apuração em que “o crescimento do ensino tradicional” cerceou direitos relativos à educação emancipatória, ausentando-se de temas pertinentes e da cultura das minorias.

Eis a gota d'água que conclui esta pesquisa, tematizando de maneira interessante a análise dos Cadernos de Atividade e a falta de conteúdos explícitos que tratam da cultura da população negra. Esta monografia é um convite bastante estimulante para que outros pesquisadores complementem e aprofundem o estudo aqui apresentado, com ideias sobre novas dinâmicas e sugestões no que concerne a metodologias e exercícios que enaltecem essa cultura na contemporaneidade e contemplam o que propõe a Lei. Na condução e no desdobramento desses e de outros problemas, predomina uma flexibilização nos procedimentos da construção de um saber mais abrangente e uma maior fragilização das instituições públicas, incluindo o advento de uma nova perspectiva de lutas, das formas de organização e de representação da cultura africana.

Em termos gerais, esta pesquisa reforça a importância da Lei 10.639/2003 no currículo formal, voltado ao município de Sousa, destacando a necessidade de fortalecer a Educação para as Relações Étnico-Raciais nos Anos Iniciais da rede municipal. Pretendemos informá-los que todas essas sugestões não estão concluídas por completo, tampouco se pode considerar que serão adotadas (ou outras equivalentes) tão rapidamente. Possivelmente tratarei no mestrado a ausência da cultura africana no currículo escolar como um problema de interesse político, de modo a desvendar o porquê de a disseminação dessa cultura ainda resultar em uma relutância equivalente, sua relação com a precariedade de materiais didáticos e a falta de adesão no aporte para o ensino dessa. Além dessa problemática, acredito tratar da apuração e da inclusão das falas de sujeitos educativos, no caso, dos professores que reconheçam a necessidade da inclusão do tema em sua prática pedagógica e acabem discutindo e ministrando aulas que considerem e reafirmem a importância da disseminação intercultural nos currículos formais.

Por fim, reconhecemos as limitações da pesquisa no tocante à adoção de instrumentos para coleta de dados, como entrevistas e/ou questionários, os quais potencialmente colaborariam para uma reflexão mais aprofundada do “outro lado da fotografia”, buscando refletir sobre as práticas pedagógicas dos professores da rede de ensino do município, que reconhecem a necessidade de fortalecer a disseminação e o diálogo com a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira como forma de suprir as lacunas presentes nos CACs enquanto currículo formal (fato que só foi possível relatar a partir das práticas do professor-pesquisador).

No mais, no decurso da escrita desta monografia, deixamos algumas provocações, pistas e indicações que, longe de encerrarem os debates no campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais, apontam para a necessidade de avançar na assimilação e nos estudos desse problema estrutural que é o racismo, inclusive mediante o aprofundamento das perspectivas que foram levantadas nesta pesquisa e direcionadas à educação, sobretudo aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marta; MATTOS, Hebe. **História e memória cultural no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008. Acesso em: 02 de out. 2024

ALVES, Naiara Ferraz Bandeira. **Irmãos de Cor e de Fé: irmandades negras na Parahyba do século XIX / Naiara Ferraz Bandeira Alves – João Pessoa, 2006. 115p.**

ARAÚJO, Monica Lopes Folena; SILVA, Joaklebio Alves (Org.). **Ensino de Ciências e Biologia: discussões em torno da Educação para as Relações Étnico-Raciais na formação e prática pedagógica de professoras e professores**. Recife: Edupe, 2021, 358p.

ARAÚJO, Regina; SILVA, Ângela Corrêa da; GUIMARÃES, Raul Borges. **Observatório de Geografia: fronteiras e nações**. 1ªed. Editora Moderna, 2009, 264 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (Orgs.). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 39-64.

BRASIL. MEC. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas: Coleção Educação para Todos**, Brasília: DF, 2007.

BRASIL. MEC. CNE. Parecer CNE/CEB 11/2000, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: DF, 2000.

BRASIL. MEC. CNE. Resolução CNE/CP 1/2004, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: DF, 2004.

BRASIL. MEC. **Contribuições para Implementação da Lei 10.639/03. Coleção Educação para Todos**, Brasília: DF, 2008.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: DF, 2004.

BRASIL. MEC. **Estatuto da Igualdade Racial, Lei 12.288/2010**. Brasília: DF, 2010.

BRASIL. MEC. **História da Educação do Negro e outras Histórias; Coleção Educação para Todos**, 2005.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: DF, 2006.

BRASIL. MEC. **Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: DF, 2009.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. MEC. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.639/2003** que dispõe da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília: DF, 2003.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.645/2008** que dispõe da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília: DF, 2008.

BRITO, Mayara Cristina Gomes; SOARES, Thiago Nunes. **Lei 10.639/03: o que transmitem os currículos escolares? Uma análise comparada entre o Rio Grande do Sul e Bahia**. **Educte: Revista Científica do IFAL**, v. 11, n. 1, p. 1413-1424, 2020b.

BRITO, Rodrigo da Silva; SOARES, José Roberto. O lugar da Lei nº 10.639/2003: análise sobre a implementação da educação para as relações étnico-raciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 1, p. 1-20, 2020a.

CERQUEIRA, João Luiz. **Racismo na educação: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Vozes, 2020.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. et al. **A Lei número 10.639/2003 - pesquisa e debates: formação de professores e relações étnico - raciais**. Editora Livraria da Física, 2014.

COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz; SANTOS, Fernanda Oliveira dos. A implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas do estado de Minas Gerais: dois estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 47, pág. 139-161, dez. 2022.

COSTA, Iany Elizabeth da; SILVA, Severino Bezerra da; ROCHA, Solange Pereira da. **Um Olhar de docentes Sobre o Livro Didático Para a EJA: a relevância da identidade social – João Pessoa**, Editora da UFPB, 2013. v. 3

COSTA, Iany Elizabeth da; SILVA, Severino Bezerra da; ROCHA, Solange Pereira da. **Educação Integral e Direitos Humanos: implicações pedagógicas e culturais – João Pessoa**, Editora do CCTA, 2015.

CRUZ, Leocardia Cristina Reginaldo; JUNSTINO, Jaqueline Ferreira. Leitura deleite, educação das relações étnico-raciais nos anos iniciais durante o ensino remoto. **Revista da ABPN**, v. 12, n. 33, p. 221-240, 2020.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005, p. 249-273.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **O Ensino da História Africana**. Disponível em <http://www.historianet.com.br>. Acesso em 20 de out. 2024.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **O negro no Brasil: história e cultura**. São Paulo: Moderna, 2004.

DIAS, Cláudia Augusto. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação e Sociedade**, João Pessoa, v.10, 2000.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

FARIA, Ana Paula. **Raízes do preconceito: uma análise histórica sobre a escravização de africanos**. Rio de Janeiro: Palas, 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. “**Incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de história**”. In: Didática e prática de ensino de História: experiências”, 2005.

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

GOMES, Nilma Lino. **A sociedade vista pelos olhos de uma mulher negra**. São Paulo: Perspectiva, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2002. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp29_content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidadenegra.pdf. Acessado em maio de 2024.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores: Um diálogo com os marcadores sociais de diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Negros e negros nas ciências e nas tecnologias: Pesquisas e políticas em debate**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Políticas de diversidade e os desafios pedagógicos da diferença**. São Paulo: Cortez, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 21, pp. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz:** Corpo e cabelo como símbolo de identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

IFADIREÓ, Miguel Melo *et al.* Educação Popular e a questão da saúde integral através da promoção da saúde e da atenção em saúde para a população negra: uma revisão de literatura. In: OLIVEIRA, Gislene Farias *et al.* (Org.). **Didática no Ensino Superior:** dilemas, tessituras e enfrentamentos sob o foco da Educação Intercultural e da Educação Popular em Saúde. 1. ed. Recife: Inoveprimer, 2024a, p. 111-144.

IFADIREÓ, Miguel Melo. Reflexões interculturais no ensinar do Direito a partir de uma Didática Afrorreferenciada. In: OLIVEIRA, Gislene Farias *et al.* (Org.). **Didática no Ensino Superior:** dilemas, tessituras e enfrentamentos sob o foco da Educação Intercultural e da Educação Popular em Saúde. 1. ed. Recife: Inoveprimer, 2024b, p. 163-194.

LEITE, Valderlei Furtado. **Diversidade cultural e racial:** desdobramentos da lei 10639/2003 nas práticas escolares do Estado de São Paulo. 2010. 138 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. **Prefácio.** In: LIMA, Maria Nazaré Mota de. Relações étnico-raciais na escola o papel das linguagens. Salvador: EDUNEB, 2015.

LIMA, Mônica. “**Fazendo soar os tambores:** o ensino de História da África e dos africanos no Brasil”. Niterói: Editora da UFF, 2013. In: Cadernos Pedagógicos PENESB, n. 4, p. 65-77.

LOPES, Eliane Cavalleiro. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Brasília: UnB, 1995.

LOPES, Henrique, Ricardo (Org). **Desigualdade racial no Brasil:** evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro. Instituto de Pesquisas Aplicadas. 2001.

LOPES, Marina de Mello e Souza. **África e Brasil africano.** São Paulo: Instituto de Pesquisas Aplicadas, 2019.

LOPES, Véra Neusa. Racismo Preconceito e Discriminação. In: LOPES, Véra Neusa. **Superando o Racismo na Escola,** 2022.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Yuri Miguel *et al* (Orgs.). **A Lei 10.639/2003:** reflexões e práticas pedagógicas. 1. ed. Vitória: Editora Educação Transversal, 2023, p. 204.

MAKNAMARA, Marlécio. Encontros entre pesquisa (auto)biográficas e necessidades de formação docente em Ciências. **Revista Insignare Scientia,** v. 3, p. 135-155, 2020.

MATTOS, Wilson Roberto de. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros, Políticas Educacionais e Currículos Escolares. **Revista da FAEEBA.** Salvador, v.1, n 19, p.229-234, jan. /jun. 2003.

MENDES, Neilson Silva; MAIA, Fernanda Nunes. Monteiro Lobato, Racismo e Literatura: narrativas de um eugenista. **Revista Espaço Livre.** V. 14, n. 28, jul. dez./2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro, 2002.

MORAES, Emilson Macedo de; ROSA, Isaac Gabriel Gayer Fialho da; LOBATO, Rodrigo Batista. Trajetória do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica: uma vitória contra discursos coloniais e raciais. **Revista Educação Pública**, v. 20, n° 3, 21 de janeiro de 2020.

MUNANGA Kabengele (org). **Estratégias de combate à discriminação racial**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1996.

MUNANGA, Kabengele(Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania**, 2013. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/PalestraKabengele-DIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-e-Cidadania.pdf>. Acessado em 03 out. 2024.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado**. 4ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2018.

NASCIMENTO, Débora Maria; PEREIRA, Pollyana dos Santos. A Lei 10.639/03 no currículo da educação básica: itinerários de seus 20 anos de implementação. **Revista Cocar**, v. 20, n. 38, p. 1-21, 2024. Niterói: Editora da UFF, 2004.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 25, n 03, 2009, p. 421-461. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v25n3/a03v25n3.pdf>. Acesso em: 26 de out. 2024.

OLIVA, José. **História da África nos livros didáticos: uma análise crítica**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges; SILVA, Joaklebio Alves (Org.). **Educação para as Relações Étnico-Raciais e suas múltiplas dimensões no contexto brasileiro**. Itapiranga: Schreiben, 2023, 176p.

OLIVEIRA, José Marques; COSTA, Luciana Wathisa Silva. **Por uma Educação Antirracista: um estudo sobre a abordagem das relações étnico-raciais na docência dos anos iniciais do ensino fundamental no Recife**. 2024. 24f. TCC (Graduação)- Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

OLIVEIRA, Maria de Fátima. **Educação antirracista: desafios e perspectivas para a formação docente**. São Paulo: Editora Vozes, 2020.

OLIVEIRA, Maria de Fátima; COSTA, João. **Formação docente e relações étnico-raciais: desafios e possibilidades**. São Paulo: Editora Aurora, 2024.

ONOFRE, Joelson Alves. **A Lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma escola quilombola**. Universidade Federal da Bahia - UFBA, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação**. Argos: SC. 2007.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículos: teorias e políticas**. São Paulo: Contexto, 2023.

PEREIRA, Linconly Jesus Alencar. **EXU NAS ESCOLAS – UMA PROPOSTA EDUCACIONAL ANTIRRACISTA/** Linconly Jesus Alencar Pereira. 1 ed. Contagem, MG:/Brasil: Editora Escola Cidadã, 2021.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **História Preta das Coisas: 50 invenções científico tecnológicas de pessoas negras**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021.

RAMOS, Eduarda. ‘Exu nas escolas’: por uma prática pedagógica antirracista. **Resenha crítica**, Lunetas, 2022. Disponível em: <https://lunetas.com.br/exu-nas-escolas>. Acesso em 15 de nov. 2024.

RATTS, Alecsandro (Alex) J. P. *et al.* Representações da África e da população negra nos livros didáticos de Geografia. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, v. 8/9, n. 1, p. 45-59, 2006/2007.

RATTS, Alecsandro (Alex). **Geografia, relações étnico-raciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino**. Terra Livre. vol. 1, n. 34, p. 125-140, jan-jun, 2010. reflexões e aprendizado. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

REIS, Maria da Conceição. **Educação, identidade e história de vida de pessoas negras doutoras do Brasil**. Editora Universitária UFPE, 2013.

REYES, Bieger Gabriela. **XII Seminário de Estudos Históricos**. 8 a 11 de setembro de 2015. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/c2a481da-1fa5-4fea-a9c5-1ca79eb0f055/Gabrila%20Bieger%20Reyes.pdf>. Acesso em 15 de nov. 2024

RIBEIRO, José Luiz. **Diversidade cultural e educação: o que deve ser ensinado na escola**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Fernanda Oliveira dos. “**Direito humano à educação: as crianças do campo nos territórios da cidadania**”. Revista Brasileira de Educação, v. 1, pág. 45-67, 2021

SANTOS, Renato Emerson dos. **A Lei 10.639/03 e o Ensino de Geografia: Construindo uma agenda de pesquisa-ação**. Tamoios, Ano VII, nº1, 2011, 4-23.

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. **O ensino de geografia e a Lei 10.639: algumas discussões de currículo**. In: Ana Cláudia Ramos Sacramento; Charlles da França Antunes; Manoel Martins de Santanna Filho. (Org.). Ensino de geografia: produção do espaço e processos formativos. 1ed.Rio de Janeiro: Consequência/FAPERJ, 2015, v. 1, p. 317-339

SILVA, André. **História e cultura afro-brasileira: desafios e perspectivas na educação**. Rio de Janeiro: Editora Letramento, 2022.

SILVA, Claudilene Maria. **Práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de**

branqueamento. Tese (Tese em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA, Delma Josefa. **AFRODESCENDÊNCIA E EDUCAÇÃO**: a concepção identitária do alunado. Dissertação (Dissertação em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

SILVA, Flávia; OLIVEIRA, Ricardo; SANTOS, Mariana. **A luta pela liberdade**: a população negra e a abolição da escravidão no Brasil. São Paulo: Editora Anablume, 2011.

SILVA, Geraldo; ARAÚJO, Márcio. **Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso**: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológica. Brasília: SECAD, 2005.

SILVA, Gleiciane Aparecida da. **Formação de professores e a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas públicas brasileiras**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – UNINTER, São Paulo, 2022.

SILVA, Joaklebio Alves. **Educação Étnico-Racial Crítica para o ensino de Ciências**: descolonizando caminhos na formação inicial de professoras e professores de Biologia. 2022. 284 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. 2022.

SILVA, Joaklebio Alves; MAKNAMARA, Marlécio. Currículos e Educação para as Relações Étnico-Raciais na formação docente: o que revelam as narrativas (auto)biográficas de professores/as de Ciências e Biologia? In: XI Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, 11., 2024, João Pessoa. **Anais...** XI Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares; VI Seminário Nacional do Grupo de Pesquisa Currículo e Práticas Educativas; IV Simpósio da Região Nordeste sobre Currículo.

SILVA, Petronilha, Beatriz Gonçalves e. **Aprendizagem e ensino das Africanidades Brasileiras**.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Editora Autêntica, 2002.