

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCAS RODRIGUES DE OLIVEIRA SOUZA

**A LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:
UMA ANÁLISE SOBRE OS PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS
DE ENSINO FUNDAMENTAL DE SÃO CARLOS/SP À LUZ DA LEI N° 10.639/03**

SÃO CARLOS - SP

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCAS RODRIGUES DE OLIVEIRA SOUZA

**A LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:
UMA ANÁLISE SOBRE OS PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS
DE ENSINO FUNDAMENTAL DE SÃO CARLOS/SP À LUZ DA LEI N° 10.639/03**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção de título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro

SÃO CARLOS - SP

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying the lower half of the page. It is intended for entering cataloging data.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Lucas Rodrigues de Oliveira Souza, realizada em 31/10/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro (UFSCar)

Profa. Dra. Camila Simões Rosa (UFT)

Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Agradecemos o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

A todos que vieram antes de mim, abrindo espaços.
A todos que participaram, direta e indiretamente, de todo o processo.
Aos que contemplarão dos frutos desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus ancestrais – aqueles que vieram antes de mim, abrindo espaços e permitindo que nós, pessoas negras, ocupassem seus lugares por direito. Somos frutos de uma luta afirmando que não foi em vão e continuaremos com a perspectiva “Sankofa”: olhar para a ancestralidade e apanhar aquilo que ficou atrás.

Agradeço a minha família – aqueles que compartilham do mesmo sangue que o meu e que, por mim, deram o sangue. Vocês foram peças fundamentais para esta conquista. Aos meus pais, essa conquista é para vocês se conscientizarem que são potentes, incríveis e meus maiores modelos de resistência e resiliência. Aos meus irmãos, que me inspiram e fortalecem.

Agradeço aos meus amigos – aqueles que não são de sangue, mas o coração escolhe. Não vou listar por nomes, porque muitos que passaram, deixaram um pouquinho em mim. Vocês foram imprescindíveis nesse processo. Me auxiliaram, se orgulharam e me inspiraram. Agradeço por todo acolhimento, afeto e carinho. Sem vocês, nada disso seria possível.

Agradeço à minha querida orientadora, Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro – aquela que sempre acreditou no meu potencial e na minha capacidade, desde o “berço” da graduação. Foi e é uma honra estabelecer parcerias com uma pessoa e profissional de tamanha integridade, sensibilidade, respeito e competência. Sou grato por todas as orientações, pela paciência com os eventuais atrasos, pelo olhar sensível sobre minhas práticas, pela empatia enorme e pelo afeto comigo.

Agradeço aos professores Dra. Camila Simões Rosa e Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento pelo prazer de suas ricas contribuições e disponibilidade em participar da banca avaliadora da dissertação.

Agradeço à Universidade Federal de São Carlos, ao Programa de Pós-Graduação em Educação e a todos os professores que fizeram parte do meu processo formativo. Estar, ser e crescer em uma universidade pública de qualidade é um privilégio conquistado.

Agradeço, por fim, a todas as políticas de ações afirmativas e todos os envolvidos na luta por esses direitos, pois sem eles nada disso seria possível e este estudante cotista não estaria ocupando este lugar. Mais uma vez: agradeço aos que vieram antes de mim.

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado está vinculada à linha de pesquisa: Estado, Política e Formação Humana, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A pesquisa pretende discutir a importância da literatura infantil para a Educação das Relações Étnico-Raciais à luz das contribuições da Lei nº 10.639 de 2003. Para contemplar essa questão, a pesquisa coletou para análise Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) das escolas de ensino fundamental de São Carlos, SP, que atendam aos anos iniciais do município na intenção de descobrir o que esses documentos – que são documentos de identidade das escolas – abordam (e se abordam) sobre a literatura infantil na perspectiva étnico-racial. A pesquisa discorre sobre a importância da Lei nº 10.639 de 2003 e outros documentos oficiais que legitimam e incentivam o trabalho pedagógico na Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica. A referida lei, sancionada em 09 de janeiro de 2003 e que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases), estabelece a obrigatoriedade dos currículos escolares de toda a Educação Básica incluírem o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. O caminho metodológico estabelecido foi a pesquisa documental e bibliográfica através de um levantamento de referenciais teóricos que discutem as questões étnico-raciais e a literatura infantil, bem como as análises dos projetos políticos pedagógicos coletados das escolas de ensino fundamental do município de São Carlos, SP, que atendem aos anos iniciais. As análises dos projetos políticos-pedagógicos buscam pesquisar como esses documentos de identidade das escolas discutem a temática étnico-racial e como apresentam (se apresentam) a literatura infantil como um dos recursos pedagógicos para instrumentalizar a Educação das Relações Étnico-Raciais. Os resultados da pesquisa revelam que as produções acadêmicas sobre as relações étnico-raciais no contexto escolar já apresentavam a necessidade de as escolas abordarem as questões raciais em seu cotidiano escolar e currículos antes da implementação da Lei nº 10.639/03, denunciando o que precisava ser alterado na estrutura escolar para se caminhar para uma educação antirracista. Com a implementação da lei e dos demais documentos oficiais, as produções científicas sobre relações étnico-raciais aumentaram significativamente. Já as análises dos projetos políticos-pedagógicos apresentam variações relevantes para se compreender como os documentos de identidades das escolas abordam a literatura infantil sob a perspectiva étnico-racial. Enquanto os PPP's de algumas escolas selecionadas não abordam e nem mencionam a Educação das Relações Étnico-Raciais, outras apresentam quadros, referências, sugestões, projetos e perspectivas alinhadas ao ensino das relações étnico-raciais, com exemplos de trabalhos desenvolvidos utilizando a literatura infantil enquanto recurso pedagógico e destacando a importância da Lei nº 10.639/03. Espera-se que a pesquisa possa contribuir com a formação de professores e com o campo de educação das relações étnico-raciais, apresentando discussões pertinentes, dados relevantes e indicações potentes para a temática em questão. As principais referências utilizadas são Abramovich (1999), Gomes (2005; 2010), Silva (2003; 2011) e Veiga (1998).

Palavras-chave: Lei nº 10.639/03. Literatura Infantil. Educação das relações étnico-raciais. Projeto Político-Pedagógico.

ABSTRACT

This Master's thesis is linked to the line of research: State, Politics and Human Formation, of the Postgraduate Program in Education (PPGE) at the Federal University of São Carlos (UFSCar). The research aims to discuss the importance of children's literature for the Education of Ethnic-Racial Relations in light of the contributions of Law No. 10,639 of 2003. To address this issue, the research collected Political-Pedagogical Projects (PPP) from educational schools for analysis. elementary school in São Carlos, SP, that cover the initial years of the city with the intention of discovering what these documents – which are school identity documents – address (and address) children's literature from an ethnic-racial perspective. The research discusses the importance of Law No. 10,639 of 2003 and other official documents that legitimize and encourage pedagogical work in the Education of Ethnic-Racial Relations in Basic Education. The aforementioned law, sanctioned on January 9, 2003 and which amends Law No. 9,394, of December 20, 1996 (Law of Guidelines and Bases), establishes the obligation for school curricula of all Basic Education to include the teaching of History and African and Afro-Brazilian Culture. The methodological path established was documentary and bibliographical research through a survey of theoretical references that discuss ethnic-racial issues and children's literature, as well as analyzes of political pedagogical projects collected from elementary schools in the city of São Carlos, SP, which cover the initial years. The analyzes of political-pedagogical projects seek to research how these school identity documents discuss ethnic-racial themes and how they present children's literature as one of the pedagogical resources to implement the Education of Ethnic-Racial Relations. The research results reveal that academic productions on ethnic-racial relations in the school context already presented the need for schools to address racial issues in their daily school life and curricula before the implementation of Law No. 10,639/03, denouncing what was needed be changed in the school structure to move towards anti-racist education. With the implementation of the law and other official documents, scientific production on ethnic-racial relations increased significantly. The analyzes of political-pedagogical projects present relevant variations to understand how schools' identity documents approach children's literature from an ethnic-racial perspective. While the PPP's of some selected schools do not address or mention the Education of Ethnic-Racial Relations, others present tables, references, suggestions, projects and perspectives aligned with the teaching of ethnic-racial relations, with examples of work developed using children's literature as pedagogical resource and highlighting the importance of Law No. 10,639/03. It is hoped that the research can contribute to teacher training and the field of ethnic-racial relations education, presenting pertinent discussions, relevant data and powerful indications for the topic in question. The main references used are Abramovich (1999), Gomes (2005; 2010), Silva (2003; 2011) and Veiga (1998).

Keywords: Law nº 10,639/03. Children's literature. Education of ethnic-racial relations. Political-Pedagogical Project.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema dos princípios norteadores do projeto político-pedagógico	95
Figura 2 - Mapa com a distribuição geográfica das escolas de ensino fundamental – anos iniciais do município de São Carlos – São Paulo	103
Figura 3 - Relação de escolas municipais de São Carlos, SP, participantes da pesquisa, suas regiões e total de escolas por região	105
Figura 4 - Programa de Incentivo ao Livro e à Leitura da escola “F”	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações selecionadas de acordo com o critério: relações étnico-raciais e literatura infantil	75
Quadro 2 - Dissertações selecionadas de acordo com o critério: África e literatura infantil ...	76
Quadro 3 - Teses selecionadas de acordo com o critério: relações étnico-raciais e literatura infantil	77
Quadro 4 - Artigos selecionadas de acordo com o critério: relações étnico-raciais e literatura infantil	79
Quadro 5 - Síntese dos conteúdos encontrados nas Dissertações de acordo com o Eixo 1	81
Quadro 6 - Produções acadêmicas publicadas antes da implementação da Lei de nº 10.639 de 2003.....	83
Quadro 7 - Eixos de análise e seus objetivos	106
Quadro 8 - análise do PPP da “escola D” a partir do eixo de análise II e III	122
Quadro 9 - trabalho pedagógico com contos africanos da “escola E”	131
Quadro 10 - projetos com a temática étnico-racial desenvolvidos na escola “F”	135
Quadro 11 - síntese das análises das escolas “H”, “I” e “J”	140
Quadro 12 - bibliotecas escolares das regiões azul, amarela e laranja	144

LISTA DE SIGLAS

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APM – Associação de Pais e Mestres

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEMEI – Centros Municipais de Educação Infantil

CNV – Comunicação Não Violenta

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EMEB – Escolas Municipais de Educação Básica

EMEJA – Escolas Municipais de Educação de Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais

HTPC - Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

OMS – Organização Mundial de Saúde

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SME – Secretaria Municipal de Educação

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	METODOLOGIA	21
	2.1 A PESQUISA.....	21
	2.2 ELABORAÇÃO DOS EIXOS DE ANÁLISE DAS PROD. ACADÊMICAS	24
	2.3 ELABORAÇÃO DOS EIXOS DE ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICOS- PEDAGÓGICOS	25
	2.4 JUSTIFICATIVA SOBRE AS ANÁLISES DOS PROJETOS POLÍTICOS- PEDAGÓGICOS	28
3	A NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOS ESTUDANTES NEGROS	31
4	OS 20 ANOS DA LEI Nº 10.639 DE 9 DE JANEIRO DE 2003 E SEUS CAMINHOS PERCORRIDOS	48
5	A LITERATURA INFANTIL E SEU POTENCIAL PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	67
6	AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	74
7	PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS	92
	7.1. BREVE DESCRIÇÃO E CONTEXTO HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS	97
	7.2. A CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS SELECIONADAS E OS EIXOS DE ANÁLISES DOS PPPs	102
8	A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS PPP'S DE ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE SÃO CARLOS, SP.....	107
	8.1 AS “BIBLIOTECAS ESCOLARES ESCOLAS DO FUTURO”: O QUE SÃO E QUAIS SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA?	108
	8.2. ANÁLISES DA REGIÃO CINZA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS DAS ESCOLAS “A”, “B” E “C”?	112
	8.3. ANÁLISES DA REGIÃO VERMELHA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS DA ESCOLA “D” E ESCOLA “E”?.....	118
	8.4 ANÁLISES DA REGIÃO ROSA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS DA ESCOLA “F” E “G”?.....	133

8.5 ANÁLISES DA REGIÃO AZUL, AMARELA E LARANJA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS DAS ESCOLAS “H”, “I” E “J”?	138
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	13
ANEXOS	161

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e se configura como uma dissertação de Mestrado sob a orientação da Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro, da linha de pesquisa intitulada Estado, Política e Formação Humana. A pesquisa pretende discutir a importância da literatura infantil para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) à luz das contribuições da Lei nº 10.639 de 2003. Para investigar essa questão, o estudo coletou Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) das escolas de ensino fundamental que atendem aos anos iniciais do município de São Carlos, SP, na intenção de examinar o que esses documentos de identidade das escolas abordam sobre a literatura infantil na perspectiva étnico-racial.

O processo de escrita requer um planejamento específico que condiz a: aprimoramento das palavras, leituras minuciosas, levantamento bibliográfico nas mais diversas plataformas de busca, fundamentação teórica sobre a temática e discussões do campo de análise para, finalmente, começar a escrita sobre qualquer assunto. Contudo, mesmo com todo esse preparo acadêmico, cada pesquisador/a revela em seus registros as marcas, posicionamentos e olhares subjetivos da sua trajetória de vida. As vivências pessoais são as principais motivações que mobilizam o pesquisador a dedicar seus anos de pesquisa a determinada temática.

É a partir dessa linha de pensamento que inicia esta pesquisa: resgatando brevemente os caminhos percorridos pelo pesquisador para chegar nesse momento de construção da dissertação, destacando os acontecimentos principais que foram determinantes na escolha por este tema e na busca por respostas ao problema de pesquisa apresentado.

São inúmeros fatores que influenciam na construção identitária de uma criança negra. Dentre eles estão a falta de representatividade nos filmes, desenhos e literaturas, ausência de palavras assertivas e positivas em relação a estética negra, pouco trabalho pedagógico no processo de ensino e aprendizagem com a temática racial, narrativa discursiva pejorativa pautada numa perspectiva apenas eurocêntrica sobre a história dos povos negros, ausência da história e contribuição do contexto africano na formação nacional, brinquedos, posturas e materiais estereotipados, entre outros.

A minha infância foi marcada exclusivamente por todos esses fatores citados anteriormente: uma criança negra com o cabelo crespo e um sentimento incansável de tornar-se adulto para mudar a minha realidade estética. O processo de embranquecimento começou bem cedo e virou uma necessidade de sobrevivência. Quando realizo o resgate das memórias na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, recordo-me de poucas memórias sobre minhas

percepções e situações envolvendo minha estética e identidade. No entanto, as memórias marcantes estão relacionadas a comentários pejorativos e ofensivos das outras crianças em relação a minha pele, ao meu cabelo e formato do nariz.

Não lembro de nenhum trabalho, abordagem ou intervenção pedagógica em relação a isso. Não lembro de nenhum respaldo, cuidado atencioso ou auxílio emergente dos profissionais das escolas em que passei. Talvez aqui esteja um dos maiores motivos de contribuir no campo das relações étnico-raciais: a necessidade de construir fontes, mecanismos e materiais de formação de professores a fim de que anulem o silenciamento e a negação das práticas antirracistas nas escolas de educação básica.

Ao crescer nesse contexto de hostilidade e violência simbólica em relação a minha cor e características físicas, meu processo identitário foi se aproximando cada vez mais da negação e da rejeição sobre meus reais traços e fenótipos. Para ser aceito socialmente e visto como belo, a estratégia sempre foi negar meus traços negros (cor da pele, nariz, cabelo, boca) e se aproximar de um processo de “embranquecimento”. Minhas metas firmes eram alisar o cabelo e afinar o nariz. O investimento no alisamento do cabelo foi alto e extremamente apoiado por todos os integrantes da minha família, inclusive parentes negros/as. O apoio em alisar o cabelo e negar o crespo era tão forte que sugeriram até raspar o cabelo porque, de acordo com a percepção da minha família, ele cresceria com uma outra textura – se tivesse sorte, cresceria com a textura lisa.

Com 17 anos, no ano de 2015, fui aprovado no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (Unesp) do município de Araraquara, SP, e, semanas depois, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no município de São Carlos, SP. A escolha não foi uma tarefa fácil, pois as duas universidades são excelentes e oferecem uma grade curricular bem diversa e interessante. No entanto, optei pela UFSCar e um mundo de possibilidades acompanhou a minha escolha.

O ambiente acadêmico no campus da universidade fortaleceu minhas raízes e permitiu um olhar sobre mim que eu desconhecia – e, diversas vezes, negava. A representatividade nos espaços da universidade, tanto em palestras, cursos, aulas, materiais quanto em muros, pessoas, músicas e as diversas formas de expressão, construiu um sentimento de orgulho ancestral, empoderamento, reconhecimento e aceitação sobre meu corpo, minha história e minha vida.

A partir de então nasceu em mim a necessidade de estudar as relações étnico-raciais e dedicar parte da minha vida para contribuir com essas questões, tanto para minha vida profissional quanto para superar estigmas negativos que me acompanharam durante meu processo identitário na infância. Envolvi-me em diversas palestras, minicursos, rodas de

conversa, trabalhos acadêmicos e projetos sobre o assunto. Tive a oportunidade de conhecer professores e companheiros incríveis que marcaram esse momento com muito aprendizado.

O contato com a literatura infantil surgiu em uma disciplina “A literatura infantil e a criança no contexto da alfabetização e letramento” ministrada pela minha atual orientadora, Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro. Essa disciplina foi determinante para conhecer que esse seria meu campo de estudos. A forma reflexiva e respeitosa como a professora organizou a aula, as discussões e os materiais incentivaram a minha curiosidade em descobrir mais sobre o assunto e permitiu visualizar a literatura como um campo inesgotável de trabalho pedagógico para o ensino das relações étnico-raciais.

No penúltimo ano de graduação, participei da disciplina “Didática das relações étnico-raciais” com a Profa. Dra. Tatiane Consentino Rodrigues e a Profa. Dra. Camila Simões Rosa. Essa disciplina e essas professoras marcaram a minha vida e construíram em mim um sentimento de aprofundamento na temática, de fortalecimento das minhas raízes, do meu pertencimento racial e o desejo de contribuir mais com esse campo de relações étnico-raciais.

O egresso da universidade ocorreu com uma aprovação em um concurso público como Professor de Ensino Fundamental no município de Piracicaba, interior de São Paulo, para atuar nos anos iniciais. Em seguida, um ano após ingressar na rede municipal de Piracicaba, fui aprovado no processo seletivo do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar. Exerci o cargo de Professor de Ensino Fundamental no município de Piracicaba, SP, por um pouco mais de 3 anos.

Atualmente sou professor de Educação Infantil em uma Fase 3 (crianças de 3 anos de idade) em uma creche pública do município de São Carlos, interior de São Paulo, e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Esses trechos iniciais da pesquisa resumindo minha trajetória de vida justificam os motivos que me mobilizaram para a construir esta dissertação. Estudar as relações étnico-raciais é uma forma de respeitar a minha história e contribuir para que outras crianças tenham vivências respeitadas sobre seu processo identitário. É uma forma de oferecer bases teóricas para um ensino antirracista, possibilitando que professores, familiares e outros interessados sobre o tema consigam construir reflexões e transformar realidades.

Para ensinar as relações étnico-raciais e contribuir com a construção de identidades de crianças negras e não negras através da literatura infantil, é necessário planejamento, preparo minucioso e estudos concentrados. A literatura infantil encanta, educa e amplia a compreensão de mundo dos leitores mirins. Todavia, há uma necessidade de análise sobre esse campo: a partir de quais perspectivas essas literaturas estão sendo apresentadas para as crianças? Quais

legislações brasileiras são utilizadas para fundamentar essas literaturas? Como as escolas trazem essas questões em seus documentos de identidades (Projetos Políticos-Pedagógicos)? A partir dessas questões nasce o problema de pesquisa desta dissertação.

Desta forma, o problema de pesquisa que conduz este trabalho está alinhado a seguinte questão: o que os PPPs das escolas municipais de ensino fundamental de São Carlos, SP, abordam sobre literatura infantil na perspectiva étnico-racial à luz da Lei nº 10.639 de 2003?

Esse problema de pesquisa surgiu a partir da indagação de como as escolas do município de São Carlos organizam e constroem o PPP, uma vez que, de acordo com Veiga (1998), trata-se de um documento fundamental de identidade das escolas. Essa identidade tem contemplado a Educação das Relações Étnico-Raciais? A literatura infantil sob a perspectiva étnico-racial está entre as estratégias de aprendizagem dos documentos? Há literaturas infantis destacadas com essa perspectiva? Dado que é um documento único e oficial da escola, a Lei nº 10.639 de 2003 é citada para fundamentar as concepções de educação que a escola defende?

Com isso, para responder a esse problema de pesquisa e, conseqüentemente, a essas questões, a dissertação de Mestrado propõe analisar os PPPs das escolas de ensino fundamental do município de São Carlos, SP, que atendam aos anos iniciais, com a intenção de compreender como a Lei nº 10.639 de 2003 está sendo abordada nesses documentos e o que eles revelam (e se revelam) sobre a literatura infantil enquanto um recurso pedagógico da Educação das Relações Étnico-Raciais.

A intenção em escolher os PPPs das escolas como objeto de análise é encontrar indícios e informações que elucidam a possibilidade de realização de projetos e de orientações dos planos de ensino sob a perspectiva da literatura infantil para a Educação das Relações Étnico-Raciais. O objetivo das análises é descobrir se as questões étnico-raciais já estão presentes e sendo consideradas desde a elaboração do Projeto Político-Pedagógico.

Algumas pesquisas, como a de Veiga (2009), bem como a experiência profissional do pesquisador revelam que nem sempre o que está presente no PPP é encontrado no cotidiano das práticas escolares e/ou, ao contrário, nem sempre as práticas escolares bem-sucedidas estão registradas no documento. Contudo, o objetivo da pesquisa não é investigar as boas práticas em relações étnico-raciais dentro dos ambientes escolares e, ao menos, se as escolas estão cumprindo o que está descrito no PPP. O objetivo é descobrir como os documentos das escolas selecionadas para a pesquisa abordam (e se abordam) a literatura infantil sob a perspectiva étnico-racial.

É fundamental ressaltar que as análises dos PPPs apresentadas nessa pesquisa têm a intenção apenas de verificar como os documentos foram construídos, filtrando se eles trazem e

como trazem a questão da literatura infantil sob a perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais. Não é objetivo da pesquisa classificar qual documento é “melhor” em detrimento de outro ou qual escola apresenta boas práticas em função das outras. A pesquisa compreende que as boas práticas escolares podem surgir no cotidiano e nem sempre constar no documento. Todavia, como já mencionado, o objetivo é apenas compreender de que forma os documentos coletados abordam e como abordam a questão de pesquisa.

Nas seções posteriores, o PPP e sua importância será mais bem discutido e respaldado sob fundamentações teóricas consistentes. Veiga (1998) revela que ele é um documento oficial e, diante disso, de extrema importância para a escola, sobretudo porque está previsto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996). Sendo assim, as escolas deveriam construir coletivamente esse documento e segui-lo de forma minuciosa, ajustando e atualizando constantemente o que for necessário ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Todavia, como já mencionado, o objetivo da pesquisa não é verificar e examinar se as escolas selecionadas estão seguindo corretamente o que está descrito no PPP, mas sim analisar como esses documentos abordam a literatura infantil sob a perspectiva étnico-racial.

As políticas públicas educacionais fundamentam e mobilizam as práticas, programas e ações dentro dos espaços educativos. A partir desse pressuposto, há a necessidade de investigar quais são as concepções e perspectivas adotadas nesse processo. É importante analisar se as perspectivas decoloniais são contempladas, visto que a educação ocupa um papel imprescindível na construção cognitiva, política e cultural dos cidadãos.

É importante destacar o conceito de decolonialidade, uma vez que esse termo será constantemente mencionado ao longo da pesquisa. O conceito de “decolonial” está relacionado com o que Stuart Hall (2003) retrata sobre “pós-colonial”. Segundo o autor, o pós-colonial está associado com a ideia de se superar uma crise que foi estabelecida através de antigas teorias que tentavam explicar o mundo sob uma ótica única – no caso, eurocêntrica. O “pós-colonial” é, para Hall (2003), uma possibilidade de realizar uma releitura sobre a colonização, considerando outras óticas e perspectivas de outras nações que não fossem apenas europeias.

Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) também discorrem e apresentam definições sobre o termo “decolonialidade”. Segundo os autores:

A decolonialidade, como falamos acima, não se constitui num projeto acadêmico que obrigaria aqueles que a adotassem a citar seus autores e conceitos-chaves, nem se constitui numa espécie de universalismo abstrato (um particular que ascende à condição de um desígnio universal global). Caso isso ocorresse, estaríamos nos deparando com um novo colonialismo intelectual não mais da Europa, mas da América Latina [...] Ao contrário, o projeto decolonial reconhece a dominação colonial nas margens/

fronteiras externas dos impérios (nas Américas, no sudeste da Ásia, no norte da África), bem como reconhece a dominação colonial nas margens/fronteiras internas dos império, por exemplo, negro e chicanos nos Estados Unidos, paquistaneses e indianos na Inglaterra, magrebinos no França, negros e indígenas no Brasil etc (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p. 20).

Desta forma, de acordo com os autores, a decolonialidade está intimamente relacionada com a ideia do diálogo entre aqueles que foram colonizados ou que viveram a colonialidade (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016). Essa breve definição que os autores tecem em suas produções é apenas uma tentativa inicial de compreensão sobre um termo que foi frequentemente utilizado ao longo da pesquisa. Contudo, as reflexões e discussões sobre esse termo ocupam um espaço significativo nas próximas seções.

Para fundamentar esta pesquisa, as principais bases teóricas utilizadas foram Gomes (2012), Leite (2010), Silva (2005) e Veiga (1998), além das pesquisas e análises sobre o campo legislativo nas plataformas digitais do Congresso Nacional do Planalto de Brasília. Ao longo da pesquisa, outras referências de autores e autoras que discutem a temática e contribuem para responder ao problema de pesquisa também serão utilizadas. Contudo, essas quatro pesquisadoras foram selecionadas como principais bases teóricas para fundamentar toda a pesquisa pela sua rica contribuição no campo das relações étnico-raciais no Brasil e no campo das discussões sobre os Projetos Políticos-Pedagógicos da educação básica.

Destarte, o objetivo geral é: compreender a importância da literatura infantil para a Educação das Relações Étnico-Raciais através das análises dos PPPs dos anos iniciais das escolas de ensino fundamental do município de São Carlos, SP. Essa investigação será realizada a partir de um estudo documental e bibliográfico, ressaltando a importância da Lei nº 10.639/03 e analisando os PPPs das escolas que atendem aos anos iniciais do ensino fundamental de São Carlos, SP.

Diante disso, os objetivos específicos deste projeto são:

- a) compreender o campo legislativo em relações étnico-raciais a partir da implementação da Lei nº 10.639 de 2003;
- b) discutir a importância da literatura infantil no contexto educativo e a formação identitária dos estudantes negros;
- c) analisar os conteúdos dos Projetos Políticos-Pedagógicos coletados sob a perspectiva da literatura infantil para as relações étnico-raciais;
- d) visitar e analisar o acervo da rede de bibliotecas escolares “Escolas do Futuro” de São Carlos, SP;

e) contribuir para o campo de pesquisa de relações étnico-raciais e literatura infantil.

A primeira parte da pesquisa está organizada pelas seções que buscam apresentar discussões teóricas consolidadas em autores e autoras que discutem o tema em seus campos de pesquisa. Dessa forma, essa primeira parte é a introdutória, em que apresentamos brevemente a trajetória acadêmica e pessoal do autor da pesquisa, o problema de pesquisa em questão, os objetivos gerais e específicos, a metodologia escolhida, a organização dos eixos de análise e uma breve contextualização sobre o tema fundamentado nos autores e autoras que discutem a respeito. A segunda parte busca apresentar as análises realizadas seguindo o caminho metodológico escolhido, bem como concluir com os resultados encontrados a partir das análises e do que a pesquisa se propõe a responder.

É importante mencionar que a Lei nº 10.639 de 2003 sofreu alterações necessárias em 2008, incluindo as questões indígenas no que diz respeito ao ensino das relações étnico-raciais nas escolas de educação básica brasileiras, sendo alterada para Lei de nº 11.645/08 que, portanto, estabelece a “obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, públicos e privados” (BRASIL, 2008).

Diante disso, convém mencionar que a pesquisa compreende que a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil contempla as questões indígenas, todavia, durante a pesquisa, as questões indígenas não serão o foco para responder ao problema de pesquisa em questão. Pretende-se focar apenas em responder à questão de como os PPPs das escolas selecionadas abordam a questão da literatura infantil pensando na perspectiva racial, focando na população negra, brasileira e africana e não indígena.

É importante ressaltar também que a pesquisa foi desenvolvida parcialmente em um contexto de pandemia e, diante disso, por questões burocráticas, não foi possível realizá-la com uma abordagem metodológica mais “prática”, visitando as escolas, entrevistando os professores e observando as práticas pedagógicas, uma vez que as escolas ainda estavam em um contexto de retomar suas atividades gradativamente nos moldes presenciais. Os PPPs foram escolhidos para contemplarem o objeto de pesquisa principal e responder ao problema de pesquisa em questão por se tratar de documentos oficiais da escola. Desta forma, não se investigou as práticas pedagógicas que ocorrem nos espaços escolares, mas sim as informações que os Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas selecionadas apresentam em relação à literatura infantil sob a perspectiva étnico-racial.

A próxima seção descreve o caminho metodológico escolhido para conduzir toda a pesquisa, apresentando o tipo de pesquisa que foi realizada, os eixos de análise elaborados, a coleta de dados e a justificativa sobre os documentos coletados para análise – PPPs das escolas de ensino fundamental que atendem aos anos iniciais da cidade de São Carlos, SP.

2 METODOLOGIA

2.1 A PESQUISA

O caminho metodológico escolhido foi a pesquisa documental e bibliográfica. Em um primeiro momento, o pesquisador coletou os principais documentos oficiais que organizam e fundamentam os currículos escolares brasileiros, bem como orientam as práticas escolares sob a perspectiva étnico-racial, com o intuito de examinar o que esses documentos determinam e quais são suas contribuições para responder ao problema de pesquisa em questão.

Em um segundo momento, foi realizado um levantamento bibliográfico das obras e autores/as que discutem o tema da pesquisa e apresentam reflexões, discussões e dados fundamentais para subsidiar e, conseqüentemente, responder ao problema de pesquisa levantado. Essas obras foram minuciosamente discutidas e analisadas ao longo do estudo, de modo a oferecer fundamentações teóricas consistentes para a construção da dissertação.

Em um terceiro momento, o pesquisador coletou os projetos políticos-pedagógicos das escolas que atendem aos anos iniciais do ensino fundamental do município de São Carlos, SP, com o objetivo de analisar como esses documentos de identidade dessas escolas abordam a literatura infantil sob uma perspectiva étnico-racial, bem como verificando a possibilidade de a literatura infantil contribuir efetivamente para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Foram coletados dez Projetos Políticos-Pedagógicos das dez escolas de ensino fundamental que atendem aos anos iniciais no município de São Carlos, SP.

A pesquisa documental e a bibliográfica têm relações que se conectam e dialogam, contribuindo para a análise mais completa sobre determinado problema de pesquisa. Ambas têm o documento enquanto objetivo de análise. Contudo, de acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), o conceito de documento é mais complexo e amplo. Documento não está relacionado apenas ao que é escrito e não escrito. Documento, de acordo com os/as autores, pode ser filmes, fotografias, vídeos, entre outros. Todos eles são objetos de análise, pois trazem conteúdo para responder a questões propostas e são fontes de informações, questionamentos e explicações. Esse conceito de documento que possibilita compreender a distinção entre pesquisa documental e bibliográfica (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Oliveira (2007) contribui para compreender melhor sobre a diferença nesses dois formatos de pesquisa. Segundo a autora, a pesquisa bibliográfica está relacionada diretamente a fontes com cunho científico, tais como periódicos, enciclopédias, dicionários, artigos etc. A principal função, portanto, é aproximar o pesquisador ou pesquisadora de respostas ao seu problema de pesquisa com o estudo de seu tema em artigos, obras e documentos. Já a pesquisa

documental, para ela, se caracteriza pela busca de informações, respostas e investigação em documentos que não estão necessariamente relacionados ao âmbito científico.

A pesquisa documental, segundo Oliveira (2007), requer uma minuciosidade analítica, pois os documentos não passaram por nenhum rigor mais científico. Ela busca os materiais que ainda não tiveram um olhar na perspectiva científica. Diante disso, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) colaboram para a linha de pensamento de Oliveira (2007) quando conceituam que:

A pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar. Apresenta-se como um método de escolha e de verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes, e, a esse título, faz parte integrante da heurística de investigação [...] Portanto, a pesquisa documental, bem como outros tipos de pesquisa, propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5).

A escolha da pesquisa bibliográfica e documental está centralizada na necessidade de alinhar as reflexões e conceitos científicos sobre o tema proposto, buscando fundamentações teóricas consistentes para responder ao problema de pesquisa em questão. Para que isso fosse contemplado, o pesquisador construiu caminhos de diálogos entre as produções científicas utilizadas para fundamentar a pesquisa e as análises estabelecidas a partir dos documentos coletados – PPPs.

Os documentos oficiais que organizam a estrutura da educação básica, sobretudo a Lei nº 10.639/03, que determina a necessidade de os currículos escolares abordarem as questões étnico-raciais, foram discutidos ao longo de toda a pesquisa, uma vez que, para compreender as análises e discussões sobre educação e relações étnico-raciais, é necessário, antes de tudo, visualizar os dispositivos legais que oferecem bases e determinações legais para a educação básica funcionar.

Para além da Lei nº 10.639 de 2003, a pesquisa também abordará outros documentos oficiais que sustentam os currículos e práticas escolares, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações

Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2009), dentre outros. Essa investigação dos dispositivos legais subsidiará as discussões sobre o cenário educativo contemporâneo a partir desse levantamento documental sobre os avanços e conquistas do campo pedagógico nacional, bem como a importância dessas leis e documentos para as práticas educativas escolares na formação dos sujeitos.

As análises dos PPPs das 10 escolas de ensino fundamental – anos iniciais do município de São Carlos, SP, correspondem a necessidade de investigar quais concepções e estratégias têm sido destacadas nos documentos oficiais dessas escolas sobre a literatura infantil através da ótica étnico-racial. Essa análise documental dos PPPs pode ser visualizada enquanto:

[...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte 'natural' de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Convém também ressaltar a organização realizada no levantamento bibliográfico das produções acadêmicas que discutem a literatura infantil sob a perspectiva étnico racial. Esse levantamento foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na plataforma Scielo, a fim de mapear o que os autores e autoras estão discutindo a respeito do ensino das relações étnico raciais, das literaturas na perspectiva racial e da relação com a Lei nº 10.639. A busca por esses autores e obras que discutem o problema de pesquisa em questão foi realizada a partir dos seguintes filtros: palavras chaves sobre o tema e período em que as pesquisas foram realizadas.

Esses filtros foram estabelecidos para garantir a coleta de pesquisas que vieram antes e depois da Lei nº 10.639 de janeiro de 2003, na intenção de estabelecer uma breve linha histórica de pesquisas que surgiram antes da existência da lei e se, a partir da sua implementação, as pesquisas que vieram depois dela sofreram impactos em seus conteúdos e reflexões. Diante disso, no momento das buscas pelas pesquisas sobre o tema, o pesquisador preocupou-se em especificar o período em que as pesquisas foram publicadas, realizando duas buscas. Na primeira busca, o filtro para coletar as pesquisas foi até o ano de 2003, ao passo que na segunda busca o filtro foi a partir do ano de 2003. O propósito desses filtros a respeito do período em que as pesquisas coletadas foram publicadas é o de analisar quais obras estavam sendo discutidas a respeito das questões étnico-raciais antes da implementação da Lei nº 10.639/03 e quais obras foram publicadas após a implementação, investigando as contribuições e influências da lei nos discursos e obras acadêmicas.

2.2 ELABORAÇÃO DOS EIXOS DE ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Com base no problema de pesquisa apresentado e na fundamentação teórica levantada para organizar esta pesquisa (teses, dissertações, artigos, documentos oficiais e Projetos Político-Pedagógicos), os eixos de análise foram elaborados com o objetivo de orientar os caminhos de análise, organizando cada foco central para analisar a cada material. Essa organização se mostrou necessária para que cada material apresentado seja minuciosamente discutido.

Os eixos de análise para averiguar as produções acadêmicas e apresentar quais são os conteúdos que elas carregam surgiram a partir das investigações e buscas nas teses, dissertações e artigos. Nesse exercício de buscar as produções e estabelecer filtros necessários para coletar obras fundamentais para esta pesquisa, o pesquisador percebeu que os eixos para analisar as produções deveriam estar relacionados com o campo legislativo, o campo de relações étnico-raciais, as propostas pedagógicas antirracistas e o campo de literatura infantil, bem como as referências de literaturas infantis com perspectiva racial. Assim, os eixos de análise elaborados para organizar o estudo dos materiais selecionados e coletados para fundamentar a pesquisa foram:

a) eixo 1 – Legislação educacional no campo das questões étnico-raciais: o primeiro eixo de análise elaborado para fundamentar esta pesquisa diz respeito às análises relacionadas ao campo legislativo, buscando filtrar sobre o que os documentos e as referências selecionadas mencionam sobre essa esfera. Contudo, com o propósito de tornar as análises mais precisas e objetivas com o recorte necessário, nesse eixo (intitulado de “eixo 1”), o filtro corresponde às legislações brasileiras que estão dentro do contexto das relações étnico-raciais. Em outras palavras, este eixo analisará em seus filtros a parte dos materiais que abordam o campo legislativo correspondente as questões étnico-raciais;

b) eixo 2 – Conteúdos sobre relações étnico-raciais: o estudo em relações étnico-raciais, sobretudo no contexto brasileiro, requer uma análise e reflexão minuciosa, pois é um campo de pesquisa extenso e complexo. Estudar questões raciais é desmembrar sobre a história nacional e, diante disso, examinar diversas vertentes que esse campo possui. Com isso, considerando a complexidade dos estudos em relações étnico-raciais expostos anteriormente, este eixo de análise propõe reunir e analisar os pontos centrais desse campo, sintetizando os principais conteúdos sobre as questões étnico-raciais apresentadas nos materiais de análise coletados;

c) eixo 3 – Propostas/práticas educativas com a perspectiva antirracista¹: a pesquisa, de modo geral, busca responder a um problema presente nos contextos das escolas de educação básica brasileiras. Para isso, conforme exposto nas seções anteriores, buscaremos respostas através de reflexões e estudos de artigos, teses, dissertações e Projetos Político-Pedagógicos que discutem a temática proposta. Deste modo, como trataremos de espaços escolares que atuam na contemporaneidade, o objetivo deste eixo é investigar as propostas e práticas pedagógicas desenvolvidas nos espaços educativos de ensino, buscando filtrar quais estão relacionadas com o uso da literatura na perspectiva antirracista (intitulada de “eixo 3”);

d) eixo 4 – Relações entre o campo das questões étnico-raciais com a literatura infantil: aqui são apresentadas as relações estabelecidas entre o campo das questões étnico-raciais com a literatura infantil, evidenciando se há possíveis conexões, diálogos e contribuições dos dois campos estudados, resgatando de que modo a literatura infantil aborda as questões raciais. Nesse eixo, analisamos a “ponte” entre o campo literário e os estudos em relações étnico-raciais, buscando nos materiais selecionados de que forma há congruência entre esses campos. O “eixo 4”, portanto, se propõe a analisar o que as literaturas infantis trazem sobre as relações étnico-raciais;

e) eixo 5 – Referências sobre o campo da literatura infantil com as relações étnico-raciais: para finalizar o campo de análises, o “eixo 5” busca averiguar quais referências os materiais selecionados apresentam para fundamentar suas discussões e reflexões. É o eixo que pretende analisar a parte “prática” dos materiais estudados. Nesse eixo de análise, o filtro é buscar as sugestões de materiais pedagógicos, obras infantis, acervos, projetos, links e os mais diversos modelos de literaturas infantis no campo das questões étnico-raciais que os materiais de análise abordam. Aqui são analisados e, caso houver, apresentados os materiais sugeridos nos artigos, dissertações, teses e Projetos Políticos-Pedagógicos.

2.3 ELABORAÇÃO DOS EIXOS DE ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS

Com base no problema de pesquisa que este trabalho se propõe a responder, a coleta de dados documentais foi um dos caminhos metodológicos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa. Os documentos escolhidos para análise e fundamentação teórica foram os PPPs das escolas de ensino fundamental que atendem aos anos iniciais no município de São Carlos, interior de São Paulo. Os Projetos Políticos-Pedagógicos são documentos importantes de

¹ Conceito discutido por Ribeiro (2019) em sua obra: *Pequeno manual antirracista*.

identidade da escola – segundo Veiga (1998) e, diante disso, são uma fonte imprescindível de análise sobre como a escola fundamenta suas concepções educativas.

Desta forma, para que esses documentos fossem analisados de uma forma minuciosa, uma das etapas necessárias para as análises foi o processo de escolha de quais documentos seriam adequados para a pesquisa e quais escolas seriam escolhidas. Baseado na ideia de que os anos iniciais do ensino fundamental inicia o processo de alfabetização mais concreto com os estudantes e, diante disso, é oferecido uma quantidade maior de livros para as crianças acessarem, a escolha das escolas para participar da pesquisa foram: as escolas de ensino fundamental que atendem aos anos iniciais no município de São Carlos, SP. O pesquisador fez um levantamento de quantas escolas de ensino fundamental que atendem aos anos iniciais o município oferece e o resultado foram 10 escolas.

Como são 10 projetos distintos de 10 escolas distribuídas em regiões diferentes do município de São Carlos, cada uma com sua demanda, perspectiva e objetivos, a pesquisa organizou eixos de análise para investigar todos os documentos seguindo um único padrão para analisar e coletar todos os dados. Os eixos de análises organizados para analisar os PPPs não foram os mesmos que os eixos criados para analisar as produções acadêmicas (ver em subseção 2.2).

Após realizar o exercício de busca e investigação dos materiais coletados das produções acadêmicas, bem como dos Projetos Políticos-Pedagógicos, o pesquisador percebeu que ambos tratam de diferentes objetos de análise, com especificidades distintas e, portanto, deveriam contemplar eixos de análises diferentes, de modo que fosse possível analisar todos os conteúdos que cada objeto de análise apresenta.

Os eixos de análise para examinar os documentos (Projetos Políticos-Pedagógicos) das escolas selecionadas surgiram após investigar os conteúdos que esses documentos apresentavam em comum, a especificidade de cada um, o campo legislativo que fundamenta os projetos e as perspectivas educativas que a rede municipal, em sua totalidade, defende – essas perspectivas foram baseadas também em informações presentes em cada documento.

Essa forma de pesquisa consiste em estabelecer critérios únicos de análise, de modo a garantir que as análises sejam semelhantes para todas as escolas. Sabemos que a diversidade de cada contexto educativo possibilita que os resultados sejam distintos de um documento para o outro, mesmo que os eixos de análise sejam semelhantes para todos. Essa diferença deve ocorrer porque as escolas estão localizadas em diferentes contextos, com diferentes crianças, demandas e famílias. Desta forma, os eixos de análise foram estabelecidos justamente para filtrar essas

distinções e semelhanças para, então, analisá-las buscando respostas para o problema de pesquisa em questão.

Nesta perspectiva, foram criados 3 eixos de análise:

- a) Eixo de análise I: As práticas pedagógicas e os projetos com a temática étnico-racial;
- b) Eixo de análise II: Como a literatura infantil é desenvolvida nos projetos pedagógicos?;
- c) Eixo de análise III: Literatura infantil no ensino das relações étnico-raciais.

Esses eixos de análise foram sistematizados à luz dos escritos de Veiga (1998) sobre os Projetos Políticos-Pedagógicos e suas construções efetivas, bem como a partir dos objetivos que a pesquisa se propõe a estabelecer e seguir. Nas seções posteriores sobre os referidos projetos, os eixos de análise serão mais bem definidos e discutidos. No entanto, convém mencionar brevemente o que cada um pretende analisar.

O eixo de análise I está relacionado com a pesquisa sobre o campo das relações étnico-raciais no ambiente escolar, pretendendo analisar de que forma as escolas descrevem os trabalhos pedagógicos sob a perspectiva racial nos seus documentos: há projetos que se propõem a estudar essa temática descritos no PPP? Quais são as práticas pedagógicas que a escola deseja incluir no PPP? A escola apresenta comportamentos, posturas e discursos antirracistas descritos nesses documentos?

O eixo de análise II se refere a como a literatura infantil está descrita nos Projetos Políticos-Pedagógicos. Esse eixo, de modo geral, pretende analisar se o documento apresenta projetos da escola em relação ao incentivo à leitura, práticas relacionadas ao uso da literatura infantil, livros selecionados e perspectivas adotadas.

O último eixo de análise, eixo de análise III, diz respeito às análises referentes a literatura infantil que abordam as questões raciais. É o eixo de análise construído para analisar se os documentos apresentam práticas e os projetos vinculados ao ensino das relações étnico-raciais utilizando a literatura como instrumento pedagógico. Esse eixo, portanto, pretende investigar se há esforços, práticas e projetos dos PPPs que estejam relacionados com o uso da literatura infantil para o ensino das relações étnico-raciais. É uma possibilidade também de investigar se as escolas utilizam a literatura infantil para cumprimento da Lei nº 10.639/03.

Esses foram os eixos de análise elaborados para organizar as análises dos PPPs das escolas participantes. Cada eixo, embora seja semelhante a todas as análises dos documentos, será apresentado de uma forma distinta, dependendo da organização do documento coletado:

apresentados através de quadros ilustrativos para facilitar a compreensão dos dados de análise, figuras com mapas mentais e esquemas com as informações coletadas, entre outros.

2.4 JUSTIFICATIVA SOBRE AS ANÁLISES DOS PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS

Esta subseção tem o propósito de apresentar as justificativas dos documentos que foram selecionados para contemplarem as análises desta pesquisa: os Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas que atendem aos anos iniciais do ensino fundamental de São Carlos, interior de São Paulo. O intuito é explicar brevemente quais foram os critérios de seleção das escolas participantes da pesquisa, bem como o contexto em que elas estão inseridas e demais informações que auxiliem a compreensão sobre as análises.

São Carlos é um município do interior de São Paulo que, até o ano de 2023, atende a população com onze escolas de ensino fundamental municipais, sendo 10 Escolas Municipais de Educação Básica, denominadas de “EMEB’s” e 1 Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos, denominada de “EMEJA”. Diante do caráter da pesquisa e de seus objetivos, a escola de EMEJA não foi contemplada nas análises, visto que a intenção é investigar a contribuição da literatura que transpassa pelo universo infantil no trabalho pedagógico em Educação das Relações Étnico-Raciais. A literatura da Educação de Jovens e Adultos é específica para a faixa etária do público atendido e não corresponde aos objetivos desta pesquisa. Diante disso, em suma, a pesquisa coletou dez documentos de dez escolas de ensino fundamental do município que atendem aos anos iniciais do ensino fundamental.

O município de São Carlos tem 256.898 mil habitantes de acordo com o censo de 2022 (IBGE, 2022). No âmbito educacional, a cidade dispõe de escolas municipais e estaduais que atendem aos anos iniciais do ensino fundamental, sendo as estaduais em maior quantidade no oferecimento desse nível da educação básica em relação às escolas municipais. Nesse caso, pensando no tempo hábil de análises para uma pesquisa de Mestrado, a quantidade de documentos coletados (dez PPPs) se mostrou suficiente para os propósitos da pesquisa.

A justificativa em realizar essas análises está relacionada com a importância desses documentos para compreender o trabalho desenvolvido pela escola. É uma forma de conhecer o que a escola apresenta enquanto identidade e ter acesso a informações fundamentais, como: estrutura física, intenções e perspectivas pedagógicas, equipe escolar, associações, grupos colegiados, fundamentações teóricas e legislativas, além dos projetos educativos e planos de ensino.

É, em outras palavras, uma possibilidade de acessar a “identidade” da escola e conhecer suas propostas pedagógicas definidas a partir da análise documental, sem realizar entrevistas com o corpo docente ou equipe gestora (a seção 7 da pesquisa apresenta maiores detalhes com fundamentação teórica sobre o Projeto Político-Pedagógico, suas definições e propósitos). É uma estratégia de análise através de uma investigação documental para responder ao problema de pesquisa em que esta dissertação se propõe a discutir. É importante destacar que a justificativa para analisar esses documentos não está vinculada com a ideia de indicar se a escola trabalha ou não com o ensino das relações étnico-raciais, mas sim analisar o que é exposto no documento ou não.

Portanto, a pesquisa coletou os dez projetos das dez escolas selecionadas do município que atendem aos anos iniciais do ensino fundamental na intenção de verificar, como já exposto, como esses documentos de identidade das escolas abordam a literatura infantil sob a perspectiva étnico-racial à luz da Lei nº 10.639 de 2003, analisando se esses documentos apresentam essa questão e – se apresentam – de que forma abordam.

É importante ressaltar o contexto de pandemia e a sua influência na coleta dos dados. Como discorrido na seção 7 desta pesquisa, os Projetos Político-Pedagógicos têm um prazo de atuação, devendo ser atualizados à medida que esse prazo é vencido. O pesquisador acionou as escolas solicitando sua participação na pesquisa no final do primeiro semestre de 2022. No entanto, devido ao contexto de pandemia que o mundo sofreu em meados de 2020, as escolas, antes de encaminharem o documento, informaram que o PPP não estava atualizado – algumas equipes gestoras apresentaram até mesmo receio em encaminhar devido a desatualização do documento, mas ao serem informadas de que a pesquisa pretende considerar essa questão, ficaram mais tranquilas.

A Secretaria Municipal de Educação dispôs uma portaria para prorrogar a validade desses documentos nas unidades escolares da rede municipal de São Carlos (portaria na íntegra – anexo I). A portaria de nº 13 foi estabelecida em 20 de dezembro de 2021 e sua justificativa esteve relacionada com o contexto de pandemia que impediu as práticas escolares presenciais e, diante disso, inviabilizou a atualização das metas, estratégias educativas, projetos etc. A Secretária de Educação de 2021 prorrogou para 2 anos a finalização dos documentos, estendendo os prazos para março de 2023 (SÃO CARLOS, 2023).

Essa “desatualização” do documento foi justificada pelas escolas pelo fato dos impactos da pandemia no ensino público brasileiro, sobretudo no ensino público do município de São Carlos, interior de São Paulo. A pandemia possibilitou o ensino remoto emergencial obrigatório. Os atores educacionais, diante dessa situação, tiveram que repensar as práticas

educativas para que os estudantes não fossem prejudicados pedagogicamente. Houve, portanto, uma interrupção do ensino e uma reestruturação obrigatória das práticas pedagógicas, de modo a amenizar o impacto educacional da paralisação imediata e repentina das aulas e garantir a saúde dos educandos. Segundo os relatos dos gestores, essa mudança repentina ocasionou a não atualização do documento, uma vez que a maioria das metas e práticas construídas no documento não poderiam ser realizadas no tempo vigente estabelecido diante desse contexto pandêmico.

Há pesquisas que apresentam a reflexão sobre como as escolas não atualizam o PPP e ao menos cumprem o estabelecido pelo documento em suas práticas pedagógicas diárias e cotidianas, não estabelecendo vínculos com o que ocorre no cotidiano escolar com o documento. Essas reflexões estão centralizadas na ideia de que algumas escolas o visualizam como um documento burocrático e não vivo, deixando-o “arquivado” depois de construído e não acessado frequentemente como deveria ser. Na seção 7 desta pesquisa, o pesquisador apresenta algumas dessas reflexões.

No entanto, cabe ressaltar que o objetivo desta pesquisa não é analisar se as escolas cumprem ou não o previsto nos documentos ou se as práticas pedagógicas das escolas selecionadas estão em harmonia com o seu PPP. Como não foi realizado uma pesquisa presencial dentro dos espaços escolares, o pesquisador não teve acesso a essa afirmação. O objetivo é verificar apenas o que os documentos coletados dizem em relação ao problema de pesquisa proposto.

A próxima seção tem o objetivo de discutir a importância da educação das relações étnico-raciais no processo de formação e construção identitária de estudantes negros, dialogando com autoras que estudam a temática e apresentando dados importantes de pesquisas recentes. A seção, portanto, pretende apresentar fundamentações teóricas consistentes sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, destacando sua relevância no processo formativo de estudantes e oferecendo subsídios necessários para sustentar as análises presentes nesta pesquisa.

3 A NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOS ESTUDANTES NEGROS

Esta seção pretende discutir sobre o campo das Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil apresentando a importância, a demanda, os desdobramentos e desafios desse campo da educação brasileira. O objetivo deste momento da pesquisa é apresentar, com bases teóricas e realizando uma trajetória histórica, os impactos da Educação das Relações Étnico-Raciais na vida de estudantes, sobretudo na construção identitária dos estudantes negros.

Para isso, a seção resgata brevemente alguns conceitos fundamentais que devem ser apresentados para contemplar o objetivo desta parte da pesquisa, como: decolonialidade, colonialidade, descolonização do currículo escolar, alguns documentos oficiais e movimentos sociais que estão nos pilares da Educação das Relações Étnico-Raciais, dentre outros. A discussão apresentada aqui neste espaço priorizou as contribuições de autoras negras que acrescentaram e acrescentam significativamente no campo teórico da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Como o objeto principal da dissertação é o Projeto Político-Pedagógico das escolas de ensino fundamental – anos iniciais do município de São Carlos, SP, esta seção pretende contribuir com a compreensão das análises diante da reflexão sobre a importância da Educação das Relações Étnico-Raciais estarem presentes no documento oficial das escolas. Em outras palavras, através de diálogos com autoras que discutem a temática em suas pesquisas, a seção tem o propósito de oferecer subsídios teóricos para que se compreenda a relevância de uma educação que valorize a história do povo negro, que por muito tempo foi interrompida com a escravidão e negada para as gerações contemporâneas e o quanto essas informações precisam estar presentes em um documento de identidade da escola.

O capítulo está organizado no início da pesquisa propositalmente, com a intenção de que o leitor esteja consciente sobre as discussões acerca desse campo para que, com esse olhar a respeito do tema, consiga compreender a importância das análises dos documentos das escolas discutidas no decorrer da pesquisa. Para fundamentar as discussões, o pesquisador optou por resgatar as obras de Silva (2003; 2011) e Gomes (2005; 2010). As autoras apresentam prestígio nas discussões sobre a temática racial e ocupam uma trajetória significativa de luta, militância e empoderamento no movimento negro e no campo de políticas educacionais para a população negra no Brasil.

Gomes (2010) evidencia que o Brasil é um país com grande extensão territorial e, diante disso, é um país com rica diversidade regional, cultural e racial. É um país que abriga um

significativo número de descendentes africanos que foram dispersos pelas regiões brasileiras pelo processo de diáspora. Essa distribuição é uma questão para se refletir, uma vez que passa por diferentes interpretações de cunho econômico, político e sociológico. Uma das interpretações é levantada pelo Movimento Negro, que apresenta a necessidade de discussão sobre as categorias de “preto e pardo” (GOMES, 2010).

Nesse sentido, a escola e a educação brasileira têm o papel crucial e imprescindível na construção identitária dos sujeitos, sobretudo dos estudantes negros. É possível constatar que há um conflito étnico diante da identidade de pessoas negras. Isso ocorre porque, com o movimento de diáspora africana, há no país um percentual significativo de pessoas negras, mas, diante do processo de miscigenação e dos resquícios da escravidão, a população negra encontra uma dificuldade na construção da sua identidade e pertencimento racial. É nesse contexto que a escola exerce um papel fundamental e que habita a necessidade de uma educação voltada para as relações étnico-raciais com perspectivas antirracistas. Silva (2011), com suas experiências enquanto mulher, negra, docente, militante de uma educação antirracista, contribui com esse pensamento quando escreve que:

[...] também o é por nosso desejo de afrodescendentes, de ver a história e a cultura de nosso povo incluídas nos currículos escolares, assim como é marcada pela urgência e pertinência da implantação de políticas reparatórias e de ações afirmativas. O trabalho compartilhado, a troca de informações, a contribuição mútua, a participação em atividades científicas e políticas, a alegria do convívio gratuito entre colegas vêm tornando possível conjugar as lidas da vida, da profissão, da militância, e têm ajudado o não-esmorecimento diante dos efeitos cruéis do embranquecimento de mentes, da fuga das raízes africanas para tentar sobreviver com menos dor, numa sociedade que sempre rejeitou os negros. (SILVA, 2011, p. 121).

Como Silva (2011) destaca, é fundamental que estudantes negros tenham a experiência de conhecer sua história, se conectar com sua ancestralidade, reconhecer seus ancestrais, construir orgulho sobre suas origens e, a partir de tudo isso, construir suas identidades – em um país em que essas identidades foram negadas e que ser negro esteve associado a histórias de sofrimento. É nesse sentido que Silva (2011, p. 123) evidencia a necessidade de “enegrecer” a escola: “o que se tinha em mente, enquanto afrodescendentes, era que todos os brasileiros viessem a conhecer os legados africanos no Brasil e, por isso, esperávamos, passassem a valorizá-los”.

A “decolonialidade” é uma questão que, embora tenha sido discutida brevemente na introdução, é necessário apresentar novamente por se tratar de um conceito que estará presente no cerne das discussões, reflexões e análises ao longo das pesquisas, sobretudo no que diz respeito ao que se espera dos caminhos de uma educação antirracista. Como essa seção se

propõe a apresentar as discussões sobre o campo da Educação das Relações Étnico-Raciais, o conceito de decolonialidade precisa ser discutido nesse espaço para que se compreenda as próximas informações que a pesquisa aborda. Esta pesquisa defende o pressuposto que a decolonialidade é um dos caminhos para se pensar em como modificar a educação brasileira para atender aos preceitos da Lei nº 10.639/03 de 2003.

Diante disso, para compreender a definição e impactos da decolonialidade, é importante também compreender o conceito de colonialidade. Brighenti (2016) aborda em seus estudos esses dois conceitos, defendendo que a decolonialidade é um mecanismo de superação das desigualdades socioculturais e segregações raciais em decorrência da Lei nº 10.639/03 que, embora seja efetiva e um dos caminhos necessários para uma educação plural e igualitária, o mecanismo, e até mesmo a legislação, não deveria ser necessária em um país multicultural.

Diante disso, é importante apresentar não apenas a definição e impactos da decolonialidade, mas também discutir sobre a colonialidade. Brighenti (2016) aborda em seus estudos esses dois conceitos, na medida em que define a decolonialidade enquanto um mecanismo de superação das desigualdades socioculturais e segregações raciais e resultado da Lei nº 10.639/2003. Contudo, o autor aponta a reflexão sobre a incoerência do Brasil ser um país multicultural e ainda assim precisar de leis para incluir questões de pluralidade e interculturalidade no currículo escolar. Segundo ele:

Em um país multicultural, a interculturalidade deve ser parte do processo educativo. Por que o Brasil não o faz? Por que até hoje a temática da diversidade não faz parte do currículo escolar? Por que até hoje a temática indígena não é tema básico das escolas? Por que precisamos de uma lei para incluir essa temática no currículo escolar? Arriscamos uma resposta: isso ocorre devido à concepção positivista resultante do processo colonialista de nossa educação escolar. Oficialmente, no Brasil se considera que nossa história começou no ano de 1500. As populações que aqui viviam há milhares de anos e seus descendentes que continuam aqui, alguns em suas comunidades e outros mesclados com a população nacional, são temas para arqueologia; isso, entretanto, não diz respeito aos processos educacionais, não é considerado parte de nossa história. Esse pensamento evolucionista e, portanto, colonialista, parte do pressuposto que esses povos não têm história. (BRIGHENTI, 2016, p. 236).

Esses mesmos questionamentos que o autor traz podem ser realizados também no contexto das relações étnico-raciais pensando nas contribuições do continente africano para a história do Brasil: por que a temática africana não é tema básico das escolas? Por que é necessária uma lei para incluir as questões africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares e, ainda assim, depois de duas décadas de existências da lei, essas questões ainda contemplarem o debate sobre sua importância e implementação?

A decolonialidade está alinhada à essa perspectiva de alterar as narrativas dos currículos escolares e da história nacional, considerando todo o envolvimento europeu e personalidades que contribuíram para a história nacional, mas não silenciar outros povos que também fizeram parte da história do país de forma significativa e efetiva. No entanto, Brighenti (2016) discute que cumprir a legislação não significa romper com processos colonialistas necessariamente.

Nesse sentido, a colonialidade no contexto escolar está relacionada, basicamente, a um modelo educativo que prioriza a narrativa histórica apenas sob o olhar do colonizador, isto é, dos europeus que invadiram o Brasil e estabeleceram um sistema exploratório dos bens naturais que encontraram no país e utilizaram da mão de obra forçada dos indígenas e, posteriormente, dos povos africanos. Esse modelo não “abre espaço” para se pensar em uma história a partir de uma outra narrativa não europeia, excluindo e silenciando a contribuição de outros povos para a formação nacional e identitária do país. Segundo Brighenti (2016), nos países em que houve a colonização europeia continuam na atualidade a acontecer a “colonialidade do poder”, que é mantida pelo aparelho estatal (BRIGHENTI, 2016).

O autor, apoiado às contribuições de Quijano (1992), também aponta que há uma diferença entre colonialismo e colonialidade. Para o autor, colonialismo está relacionado com dominação política, econômica e territorial que uma nação determina sobre outra nação, como ocorreu com Brasil e Portugal, em que o Brasil foi “dominado” por Portugal, além das colônias espanholas e inglesas na África. Já a colonialidade está relacionada com um “padrão mundial de poder capitalista”, fundado na ideia de superioridade de determinada classe racial/étnica em detrimento de outras, sendo utilizada como “padrão de poder” e centro de vários âmbitos e dimensões da sociedade em relação às outras (BRIGHENTI, 2016).

É importante destacar a diferença entre colonialismo e colonialidade porque, mesmo com a independência política, a colonialidade pode continuar ocupando espaço e “voz” na sociedade. Um exemplo disso é o fato de, mesmo existindo a Lei nº 10.639 de 2003 há exatamente 20 anos, ainda assim há resistência dos currículos escolares, da cultura escolar e das práticas pedagógicas em seguir e cumprir obrigatoriamente todos os preceitos que a lei determina. Nas palavras de Brighenti (2016), mesmo depois da lei: “[...] segue a resistência, ou pior, é abordada de maneira superficial, sem regulamentação, sem obrigatoriedade, e não provoca rompimento com a colonialidade” (BRIGHENTI, 2016, p. 246).

É tentando romper com esse modelo educacional estabelecido durante muito tempo na educação brasileira que a decolonialidade ocupa um espaço significativo e fundamental para se pensar em uma educação antirracista e plural, que considere a diversidade do país e modifique suas narrativas históricas, perspectivas do currículo escolar e comportamentos culturais dentro

dos ambientes escolares – para que fora deles também se perpetue os princípios antirracistas e de respeito à pluralidade.

Nesse sentido, para que a decolonialidade seja contemplada, é necessário que os currículos escolares rompam com os resquícios da colonialidade e seus impactos significativos na formação dos sujeitos e na estrutura da sociedade brasileira. Segundo Brighenti (2016):

Conforme dito anteriormente, a escola é um dos suportes da colonialidade do poder principalmente porque opera de maneira estratégica através da dominação epistêmica. A imposição do conhecimento ocidental como o único e válido e a negação e destruição dos saberes dos povos originários se constituiu em um dos mais poderosos mecanismos de dominação. A violência praticada pelo colonialismo contra os saberes dos povos ‘conquistados’, chegando a expropriá-los de suas formas próprias de pensar a vida, do seu jeito de existir no mundo, foi denominada de ‘epistemicídio’. (BRIGHENTI, 2016, p. 246-247).

Diante disso, a decolonialidade é defendida nesta pesquisa e surge em outros momentos dela justamente porque o objetivo geral foi construído também pensando em uma perspectiva decolonial. Pesquisar e ressaltar a importância da literatura infantil para a Educação das Relações Étnico-Raciais, revelando o que os Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas municipais de São Carlos, SP, que atendem aos anos iniciais dizem sobre os diálogos entre literatura infantil e questões étnico-raciais é uma possibilidade de se pensar na educação a partir de uma perspectiva decolonial. Visualizar a literatura infantil enquanto um instrumento pedagógico importante para apresentar a cultura africana e afro-brasileira é uma tentativa de se pensar na educação sob a perspectiva decolonial.

No tocante às discussões sobre a decolonialidade, é necessário também refletir sobre a questão dos currículos escolares. É importante também discutir sobre o que de fato implica um currículo preocupado com a educação das relações étnico-raciais. Como seria um currículo à luz da decolonialidade e da Lei nº 10.639 de 2003? Para discutir sobre currículo, é fundamental entender que não se trata apenas de conteúdos escolares, mas também de postura, de organização dos materiais (cabendo a reflexão sobre a seleção das literaturas infantis utilizadas) etc.

Oliveira (2021) em seu artigo “descolonizando os currículos e educação as relações étnico-raciais” apresenta a necessidade de “descolonizar” os currículos para garantir avanços na Educação das Relações Étnico-Raciais no país. Para o autor, ainda vivemos em um mundo com resquícios fortes e resistentes da colonização, de tal modo que esses preceitos ainda influenciam nas atitudes, comportamentos, cultura, dinâmicas e currículo escolar. Resquícios da colonização ainda deixam marcas em corpos e mentes e se encontra presente em materiais

didáticos e anais científicos, mesmo que de forma velada. De acordo com o autor, a colonização que ainda resiste na contemporaneidade: “desumaniza, cria sujeitos e nações superiores e inferiores, que nega a existência do outro, que se nutre de mortes, misérias e poder” (OLIVEIRA, 2021, p. 28).

Desta forma, o verbo “descolonizar” diz respeito a necessidade de garantir o rompimento dessa lógica que estabelece relações entre dominadores e dominados, brancos e negros, homens e mulheres etc. É necessário que o saber se estabeleça em uma dinâmica “descolonizada” e nela se fortaleça. Contudo, efetuar ações “descolonizadoras” é um desafio, pois pressupõe a implementação de outro modelo social que é diferente do vigente. É uma mudança de olhares, perspectivas, descentralização de determinadas teorias, narrativas históricas e comportamentos sociais. É a construção de um novo modelo social e de uma sociedade horizontal. A partir disso, Oliveira (2021) destaca que:

Entre os desafios, está a descolonização dos currículos. Mais do que isto, dos sistemas escolares, constituídos a partir dos currículos, pois, de acordo com o apresentado neste texto, necessita-se, entre outras coisas, compreender as relações de poder, as relações étnico-raciais, de gêneros, dos grupos oprimidos e dos opressores; a constituição de uma outra ciência. Enfim, reconstruir as relações de humanidade. (OLIVEIRA, 2021, p. 28-29).

Nilma Gomes (2012) também contribui para a afirmação de Oliveira (2021) quando destaca que, embora desafiador, o processo de descolonização já se iniciou. De acordo com a autora, o processo de descolonizar os currículos é um desafio para a educação escolar brasileira. No entanto, faz um tempo que há registros sobre denúncias e movimentos acerca da urgência de um diálogo entre escola, currículo e realidade social dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, além da necessidade de investimento na formação de professores e professoras reflexivas e nas culturas que são negadas, invisibilizadas e silenciadas nos currículos escolares (GOMES, 2012).

Mesmo nesse contexto de desafios e obstáculos para garantir a descolonização dos currículos escolares, é importante destacar que vivemos em um momento diferenciado do campo do conhecimento: o debate sobre a “diversidade epistemológica” ocupa um espaço significativo nas ciências humanas e sociais – de acordo com Gomes (2012). Esse processo visa questionar as práticas escolares que ainda se encontram vigentes, refletindo sobre a necessidade de implementar um modelo educacional que descentralize narrativas eurocêntricas e inclua outras narrativas fundamentais para compreender a multiculturalidade do país.

Gomes (2012) evidencia que quanto mais o direito à educação é universalizado e o acesso à educação básica ampliado e garantido, mais sujeitos que antes eram invisibilizados e desconsiderados do processo de ensino e aprendizagem ganham espaço dentro do âmbito escolar e são considerados como sujeitos de conhecimento. Diante disso, com a chegada desses sujeitos, os currículos escolares colonizados são questionados e novas propostas com caráter emancipatório são exigidas.

É a partir desses questionamentos que a avaliação sobre um currículo escolar com perspectivas descolonizadoras se torna cada vez mais crescente pelos movimentos sociais e lutas constantes dos grupos sociais engajados em uma educação plural e, conseqüentemente, de qualidade. Segundo Gomes (2012):

Por isso, uma análise que nos permita avançar ou compreender de maneira mais profunda esse momento da educação brasileira não pode prescindir de uma leitura atenta que articule as duras condições materiais de existência vivida pelos sujeitos sociais às dinâmicas culturais, identitárias e políticas. É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afrobrasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade. Mas a escola básica e a universidade não poderão fazer sozinhas a reflexão sobre esse processo. Para tal, o debate epistemológico sobre o diálogo interno e externo à ciência é necessário. (GOMES, 2012, p. 99-100).

Mesmo com desafios e obstáculos para se construir um currículo sob essa perspectiva, é possível visualizar mudanças significativas que estão alterando as concepções colonizadoras que ainda apresentam resquícios na contemporaneidade. Há rupturas dessa concepção e do modelo educacional vigente que devem ser consideradas positivamente no tocante à construção de um currículo escolar antirracista. Gomes (2021) dialoga com essa questão na medida em que evidencia que as culturas negadas e silenciadas nos currículos escolares estão ganhando espaço e tendem a aumentar cada vez mais nos últimos anos. Em resposta as novas formas de exploração capitalista, novos movimentos democráticos surgem e influenciam no processo de novos currículos escolares, estabelecendo uma renovação nesses processos. Gomes (2021, p. 103) enfatiza que essa renovação não está mais restrita à teoria, mas sim “aquela que cobra uma real relação teoria e prática. E mais: uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação”.

Nesse sentido, ela aborda que estamos em um contexto de tensões que leva a conflitar e questionar todas as concepções, estereótipos e representações que o imaginário social construiu

a respeito da África, dos africanos e das pessoas negras que habitam no nosso país, bem como a cultura histórica e social desses povos que foram construídas a partir de dinâmicas de colonização, escravidão e dominação. Diante disso, a autora menciona que a Lei nº 10.639 de 2003 não apenas aponta uma determinação de alterar os currículos escolares e a formação de professores, mas também, com isso, construir uma alternativa sobre a história do mundo – não apenas da África: “Trata-se de uma (re) construção histórica alternativa e emancipatória, que procure construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante” (GOMES, 2021, p. 106-107).

Para a autora, o processo de descolonização implica em um processo de conflitos. Conflitar com um currículo que se mantém resistente de forma histórica, mas que, além disso, educou e fortaleceu o comportamento, as posturas e as concepções de toda uma sociedade. Segundo Gomes (2021):

[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado [...] esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores. (GOMES, 2012, p. 107-108).

No tocante às discussões sobre currículos escolares, é importante apresentar também a discussão sobre outros documentos oficiais que são imprescindíveis para se pensar as relações étnico-raciais nos contextos escolares: As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2009). Ambos os documentos são frutos das intensas lutas dos movimentos negros engajados na busca por uma educação plural e antirracista, bem como resultados de ampliação dos efeitos da Lei nº 10.639/2003. Em outras palavras, tanto a lei quanto os documentos oficiais são conquistas importantes para a Educação das Relações Étnico-Raciais no país.

Na tentativa de organizar uma pauta de políticas afirmativas e promover um conjunto de ações que fortaleçam a igualdade, o governo federal e o Ministério da Educação elaboraram

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com o objetivo de corrigir as injustiças raciais históricas, anular qualquer tipo de discriminação e garantir a inclusão social no sistema educacional brasileiro. A elaboração desse documento está alinhada com a necessidade de reparação histórica das desigualdades raciais que o país apresenta ao longo do tempo. Nesse sentido, algumas secretarias foram criadas com o objetivo de organizar um sistema escolar subsidiado de políticas e ações reparadoras que garantam uma educação de qualidade a todos. Entre elas, estão a “Secad” e a “Seppir”.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) foi criada pelo Ministério da Educação (MEC) na intenção de repensar, discutir e desenvolver ações educacionais que permitam a igualdade racial nos sistemas de ensino e possibilite a inovação institucional das escolas no avanço por uma educação democrática e equânime a todos. A Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (Seppir) foi criada também com os objetivos voltados para a reparação histórica de desigualdades e para construção de políticas sob os moldes da igualdade e garantia dos direitos de todos, sobretudo da garantia dos direitos da população negra no Brasil. É uma secretaria, assim como a Secad, que visa complementar e “somar” na luta por políticas públicas educacionais para a população negra no país, pensando nos âmbitos educacionais, culturais e de bem-estar (BRASIL, 2004).

A Seppir foi criada em 21 de março de 2003 e traz como meta o desenvolvimento de políticas e ações numa perspectiva antirracista. A secretaria recolocou as questões raciais na agenda nacional e, diante disso, destaca a importância de construir políticas públicas afirmativas de forma “democrática, descentralizada e transversal” (BRASIL, 2004, p. 08). De modo geral, o objetivo primordial dessa secretaria está relacionado com a necessidade de construir uma realidade diferente para a população negra, no esforço de reparar as desigualdades raciais que acompanham a história do país e ressignificar essa realidade, trilhando rumo a uma sociedade igualitária e justa:

O governo federal, por meio da Seppir, assume o compromisso histórico de romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira. O principal instrumento, para isso, é o encaminhamento de diretrizes que nortearão a implementação de ações afirmativas no âmbito da administração pública federal. Além disso, busca a articulação necessária com os estados, os municípios, as ONGs (Organizações Não-Governamentais) e a iniciativa privada para efetivar os pressupostos constitucionais e os tratados internacionais assinados pelo Estado brasileiro. Para exemplificar esta intenção, cabe ressaltar a parceria da Seppir com o MEC por meio das suas secretarias e órgãos que estão imbuídos do mesmo espírito, ou seja, construir as condições reais para as mudanças necessárias. (BRASIL, 2004, p. 08).

É nesse contexto que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram elaboradas pelo MEC e pelo governo federal. As diretrizes – fruto das mobilizações, reivindicações e propostas do Movimento Negro, bem como dos desdobramentos e ações das secretarias e dos efeitos da legislação compromissada com a igualdade racial – orientam a elaboração de projetos que valorizem a história e cultura dos afro-brasileiros e africanos no país e se compromete com a educação de relações étnico-raciais positivas, garantindo a população negra seus direitos e cidadania (BRASIL, 2004).

O documento está disponível no site do Ministério da Educação e é destinado a todos os sujeitos que estão envolvidos no processo educacional e na construção da educação, principalmente administradores dos sistemas de ensino, professores, famílias dos estudantes e os demais da comunidade escolar que estejam envolvidos e interessados nessa luta por uma educação plural e que respeitem a diversidade racial. Esse documento pretende oferecer uma resposta para as demandas da população afrodescendente, oportunizando políticas de ações afirmativas – “políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” (BRASIL, 2004, p. 10).

A reparação histórica mencionada no documento se refere a dívida que o país tem em relação a população negra pelo tanto de tempo que se “permitiu” os processos de escravidão no país em que pessoas negras não tinham acesso a um salário como retorno da sua mão de obra, condições mínimas e básicas de saúde, acesso à educação em nível básico e superior, entre outros serviços mínimos de cidadania que foram negados. Essa reparação não está apenas associada ao período de escravidão, mas também no “pós-escravidão”, em que, mesmo com a abolição da escravatura, a população negra continuou sendo marginalizada na sociedade no que diz respeito ao acesso às condições de moradia, saúde, educação e lazer. Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes (2006) ressaltam esse contexto em sua obra *O negro no Brasil de hoje*, advertindo sobre as condições da população negra no pós-escravidão:

O fato de serem libertados por força da lei não garantia aos negros os mesmos direitos de fato e todas as oportunidades dadas aos brancos em nosso país, sobretudo, às camadas mais ricas da população. Por isso, além da libertação oficial, instituída na lei, os negros brasileiros após a abolição tiveram que implementar um longo e árduo processo de construção de igualdade e de acesso aos diversos setores sociais. (GOMES; MUNANGA, 2006, p. 107).

É com essa ideia de caminhada longa e árdua em prol da conquista por direitos para a população negra que Munanga e Gomes (2006) trazem em suas reflexões que podemos, nesse

momento, dialogar com a importância do Movimento Negro na sociedade brasileira. Como apresentado por Munanga e Gomes (2006), não apenas o período de escravidão reprimiu o direito da população negra a acessar os serviços básicos da sociedade, mas o “pós-escravidão” também não garantiu que esses direitos fossem instaurados, mesmo com a legislação brasileira da época extinguindo os atos de escravidão. Pessoas negras continuaram na margem do mercado de trabalho, do acesso a uma educação de qualidade e de outros serviços públicos, como moradia e saúde.

O Movimento Negro ocupou (e ainda ocupa na contemporaneidade) um papel fundamental na conquista pelos direitos da população negra na história do Brasil. Em seu livro *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, Gomes (2017) ressalta a importância do Movimento Negro na luta por uma sociedade mais equânime, igualitária e justa, elucidando as ações, obstáculos e conquistas do movimento ao longo da história.

Gomes (2017) apresenta em sua obra os avanços que conquistamos a partir do Movimento Negro no país, não apenas relacionados a conquista de políticas públicas, mas também nas discussões sobre racismo, desigualdade social, igualdade, africanidades, saúde, intolerância religiosa, questões quilombolas e demais assuntos que afetam a vida cotidiana de pessoas negras ao longo da história, mas que, antes do Movimento Negro, não eram pautas presentes no cenário nacional. Segundo a autora:

Uma coisa é certa: se não fosse à luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites -, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. É muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas [...] a própria inclusão do racismo como crime inafiançável na Constituição Federal e a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e particulares da educação básica não teriam se transformado em realidade, ajudando a todos nós, brasileiras e brasileiros, de todo e qualquer grupo étnico-racial, a superar a nossa ignorância sobre o racismo e seus efeitos nefastos, como também a reconhecer o protagonismo das negras e dos negros, que representam 53% da população que vive e constrói o nosso país. (GOMES, 2017, p. 18-19).

Desta forma, os documentos citados anteriormente, assim como a legislação brasileira sob a perspectiva étnico-racial, são frutos de toda a militância, luta e engajamento do Movimento Negro ao longo de toda sua atuação histórica e potente no país. Gomes (2017) afirma que o Brasil contemporâneo tem um perfil étnico-racial diferente de séculos atrás,

assumindo uma identidade mais diversa e próxima da realidade da população negra, de sua cidadania e valorização.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, portanto, pode ser visualizada enquanto uma política curricular que pretende combater o racismo e fundamentar a luta antirracista no país, ressignificando essa realidade através da reparação histórica, da formação de atitudes e da educação para o orgulho do pertencimento étnico-racial. O fomento a esse orgulho étnico-racial está relacionado com a construção identitária de estudantes negros/as durante sua trajetória escolar, permitindo que a escola seja um espaço acolhedor da diversidade e aliada no desenvolvimento pessoal de cada sujeito.

A educação das relações étnico-raciais é descrita do documento da seguinte forma:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004, p. 31).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana também se constitui enquanto uma das ações criadas pelo Ministério de Educação para cumprimento e implementação da Lei nº 10.639 de 2003. Os objetivos do Plano Nacional estão relacionados com o cumprimento e institucionalização da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, desenvolvendo ações no âmbito da política de formação de professores, bem como na promoção de pesquisas e produção de materiais didáticos que valorizem a cultura afro-brasileira e a diversidade (BRASIL, 2009).

Colaborar com a elaboração de indicadores para acompanhar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e contribuir com a construção de uma educação que valorize a cultura africana e afro-brasileira em conjunto com os sistemas de ensino também compõem os objetivos do Plano Nacional. O documento, em outras palavras, é uma das ações governamentais para garantir que a Educação das Relações Étnico-Raciais esteja sendo efetivada e implementada no país com êxito e qualidade (BRASIL, 2009).

O 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 tem seis “eixos estratégicos” como base estruturante. Dentre esses eixos, estão:

- 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e Monitoramento e 6) Condições institucionais. (BRASIL, 2009, p. 28).

Todavia, focaremos nos eixos 2 e 3 do plano, que abordam sobre a política de formação inicial e continuada e a política de material didático e paradidático, uma vez que estão relacionados com o problema de pesquisa e discussões presentes nesta dissertação. Ambos os eixos estão relacionados com o esforço em garantir uma formação dos profissionais que atuam na educação, tanto na docência quanto na gestão, voltada para a Educação das Relações Étnico-raciais, bem como na seleção de bons materiais para garantir a qualidade do ensino sob essa perspectiva. Desta forma, os dois eixos estão conectados na busca por um aprimoramento na qualidade de ensino para a Educação das Relações Étnico-raciais, no que diz respeito aos profissionais que organizarão as práticas pedagógicas e nos materiais que serão utilizados para garantir essas práticas.

O eixo 2, “Política de formação inicial e continuada”, e o eixo 3, “Política de materiais didáticos e paradidáticos”, são apresentados no plano como as principais ações operações, pois estão articulados com a “revisão da política curricular”, na intenção de garantir a qualidade de todo o processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2009).

Essa formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na educação deve estar relacionada com o esforço em garantir uma compreensão sobre a sociedade brasileira, construindo representações sociais de caráter positivo a respeito das diferenças existentes na população e, paralelo a isso, contribuir para uma visão de ambiente escolar que valorize a diversidade na busca em superar todas as concepções, comportamentos e atitudes de preconceito e discriminação étnico-racial.

Em relação ao eixo 3, as políticas de materiais didáticos e paradidáticos consideram os critérios estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esses critérios apresentam a compreensão de que os livros didáticos devem promover uma imagem positiva dos afrodescendentes e da cultura afro-brasileira, ressaltando, valorizando e oferecendo

visibilidade aos valores, tradições e saberes africanos e afro-brasileiros – visto que essa cultura e saberes estiveram invisibilizados durante muito tempo nas narrativas da educação brasileira. Essas ações de valorização da cultura africana e afro-brasileira podem ser relacionadas com a discussão sobre descolonização do currículo escolar estabelecida anteriormente nesta seção. Segundo o documento, os livros utilizados pelos professores e estudantes devem abordar “a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e violências correlatas, visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária” (BRASIL, 2009, p. 29).

No entanto, o que toda essa discussão sobre currículo escolar e documentos oficiais para a Educação das Relações Étnico-raciais apresenta sobre a construção identitária dos estudantes, sobretudo dos estudantes negros/as? Quais são as relações entre a Educação das Relações Étnico-raciais e a identidade dos sujeitos?

A construção identitária das crianças no ambiente escolar, sobretudo das crianças negras, é uma pauta que o Movimento Negro, bem como os documentos oficiais apresentados na perspectiva da Educação das Relações Étnico-raciais, busca desenvolver na luta por uma educação antirracista e plural. Como já apresentado nas discussões anteriores, o currículo escolar brasileiro esteja em constante processo de “descolonização”, durante muito tempo, se organizou somente sob bases eurocêntricas que silenciavam a história e cultura do povo africano e afro-brasileiro. Essa estrutura de currículo eurocêntrico permitia uma única visão sobre tudo: sobre a história nacional, sobre o campo científico e sobre o padrão de beleza “ideal”. Esse currículo escolar na perspectiva eurocêntrica implica diretamente na construção identitária dos estudantes, sobretudo dos estudantes negros, uma vez que suas histórias, narrativas e representações não são contempladas, segundo Silva e Martins (2022).

Para as autoras, os estudos brasileiros vêm denunciando as situações vivenciadas por crianças pretas dentro dos ambientes escolares. Dentre desses estudos, as autoras destacam um que realiza determinado apanho histórico em que apresenta crianças negras como foco de racismo nos ambientes escolares já na década de 1950. Essa realidade que vem acompanhando o cotidiano de crianças negras durante muitos anos inviabiliza e causa impacto na construção da autoestima e identidade dessas crianças, influenciando até mesmo em seus desenvolvimentos de aprendizagem (SILVA; MARTINS, 2022).

Embora tenha avanços significativos que trilham no caminho de alterar essas realidades – como a legislação sob a perspectiva étnico-racial, os documentos oficiais do MEC, as ações de formação de professores, mudanças do currículo escolar, entre outros –, essa realidade ainda se mantém em muitos contextos escolares, de acordo com as autoras. Para elas:

Apesar do debate profícuo acerca das questões étnico-raciais dos últimos tempos e da implantação de políticas públicas de ações afirmativas nas esferas educacionais, não obstante, observa-se o crescente fortalecimento das relações de dominação de determinados grupos sobre outros e, conseqüentemente, o aumento perverso de processos racistas, de humilhação e de sofrimento psíquico predominantemente entre as crianças negras nos espaços escolares. Desse modo, a escola tem se mantido fortalecida por meio de um currículo historicamente embranquecido e europeu, consolidando projetos políticos pedagógicos que mantem o status quo de reprodução do racismo, seja por meio de estereótipos presentes nos livros didáticos, seja nas interações sociais vividas no cotidiano da escola. (SILVA; MARTINS, 2022, p. 02).

É na perspectiva de alterar esse contexto que o Movimento Negro se manifesta tão atuante durante todos esses anos. As legislações e documentos apresentados são conquistas significativas que contribuem para a mudança desse cenário escolar e permitem visualizar um avanço fundamental na Educação das Relações Étnico-raciais. Esse espaço da pesquisa não tem a intenção de desconsiderar esses avanços, mas sim apresentar o porquê eles são tão necessários e urgentes. Há mudanças significativas ocorrendo dentro dos espaços escolares no que diz respeito às relações étnico-raciais. Contudo, a superação do racismo na sociedade e as mazelas de um contexto histórico opressor que afetou a vida da população negra por muitos anos ocorre gradativamente e não de maneira imediata. O caminho está sendo trilhado, mas ainda há o que se avançar.

Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010) dialogam com Silva e Martins (2022) quando apresentam a ideia de que a criança negra não localiza no ambiente escolar padrões estéticos necessários para construir sua identidade de uma forma positiva, uma vez que referenciais de branquitude ainda persistem como modelo único. Há ainda resistências em apresentar representatividade negra, mesmo que essa realidade esteja gradativamente se alterando.

O campo de pesquisas brasileiras tem proporcionado uma reflexão sobre como estudantes negros tem construído suas identidades nos ambientes escolares através dos diversos aspectos: representatividade negra (ou sua ausência) nos livros didáticos, na literatura infantil, no corpo docente, práticas pedagógicas sob a perspectiva étnico-racial (ou sua ausência), estruturação do currículo escolar, entre outras. Essas pesquisas oferecem subsídios necessários para se pensar em como a Educação das Relações Étnico-raciais tem se desenvolvido, não apenas no âmbito de políticas públicas, mas na realidade das escolas, sobretudo da educação pública. O objetivo desta pesquisa de Mestrado, inclusive, também se propõe a contribuir com o campo de reflexões sobre como as relações étnico-raciais são estruturadas nas instituições de ensino e, a partir disso, fortalecer o campo de pesquisas sobre a Educação das Relações Étnico-raciais no Brasil.

Nesse sentido, para avançar e contribuir com a Educação das Relações Étnico-raciais no Brasil, é necessário valorizar e apresentar as conquistas contempladas (como as legislações aprovadas, documentos oficiais implementados e mudanças de perspectivas, pensamentos e comportamentos da escola e da sociedade, mas também revelar as problemáticas que ainda estão presentes nos espaços escolares para que, somente então, continuemos avançando na superação desses desafios e problemáticas. A construção identitária de estudantes, sobretudo estudantes negros, é um desses desafios que ainda precisamos avançar.

Aqui é mencionado a construção identitária de estudantes no geral porque acredita-se que a Educação das Relações Étnico-raciais não beneficia apenas estudantes negros e indígenas, embora sejam eles o foco de todos o trabalho. Acredita-se que construir uma consciência sobre as questões étnico-raciais do país, valorizando as culturas que contribuíram para a construção da nação, bem como garantindo o respeito entre todas as pessoas da sociedade, os direitos e cidadania a todos é um benefício que contempla a todos os sujeitos. Nesse sentido, o trabalho pedagógico sob a perspectiva da construção de identidades negras tem a intenção de oferecer um espaço escolar que possibilite que todos reflitam sobre suas histórias e pertencimentos raciais: as crianças brancas tomando consciência sobre seu papel na luta antirracista e as crianças negras construindo suas referências positivas sobre sua autoestima.

Silva e Martins (2022) apontam que mesmo com todos os avanços significativos, ainda há um cenário escolar que não permite que as identidades negras sejam construídas de forma positiva. Há ainda uma supervalorização dos corpos e fenótipos brancos nos espaços escolares que inviabilizam a construção identitária de estudantes negros por não se sentirem representados. Para que isso seja superado, além das medidas e ações que já vem sendo contempladas na agenda nacional, é necessário que se fortaleçam as formações de professores e organização dos materiais didáticos oferecidos para as crianças, para que, a partir disso, as escolas estejam preparadas para contribuir de forma efetiva na identidade de seus estudantes. As autoras destacam as contribuições de Munanga (2005) para fortalecer esse pensamento, no que diz respeito aos trabalhos sobre questões étnico-raciais na escola se iniciarem pela formação inicial e continuada de professores.

A identidade é construída durante toda a trajetória escolar, sendo a escola um espaço que contribui positiva – ou negativamente – para esse processo de construção. Essa construção é estabelecida em suas mais variadas formas: na utilização dos materiais e recursos didáticos/pedagógicos, nos discursos e narrativas apresentadas, nos currículos escolares que influenciam as práticas, na sociabilização com os pares e com toda a comunidade escolar, dentre outras (SILVA; MARTINS, 2022).

Em suma, a partir das informações discutidas e apresentadas ao longo desta seção, é possível perceber que a Educação das Relações Étnico-Raciais possibilita um avanço significativo no que diz respeito a construção de identidades nos espaços escolares, sobretudo de estudantes negros. Os documentos oficiais e as legislações que são frutos da luta constante do Movimento Negro apresentam um potencial significativo na luta por uma educação plural e antirracista, se efetivados todos os objetivos que se propõem a cumprir. Desta forma, para que a construção identitária dos estudantes seja contemplada, é necessário que diversas ações sejam estabelecidas, como: formação constante de professores na perspectiva étnico-racial, fiscalização frequente sobre a implementação e cumprimento desses documentos e leis, seleção de bons materiais e recursos pedagógicos e alteração dos currículos escolares brasileiros.

A próxima seção diz respeito às discussões sobre o campo legislativo das relações étnico-raciais, abordando a Lei nº10.639 de 2003 e sua importância para a educação das relações étnico-raciais. No ano de 2023, a lei completa duas décadas de implementação e existência nos currículos escolares da Educação Básica brasileira. Diante disso, a seção apresenta uma breve trajetória histórica da lei, bem como reflexões de diversos autores que apontam a necessidade e sua importância para a educação nacional.

4 OS 20 ANOS DA LEI Nº 10.639 DE 9 DE JANEIRO DE 2003 E SEUS CAMINHOS PERCORRIDOS

O objetivo desta seção é discutir a importância, o contexto histórico do país, os desdobramentos e impactos da Lei nº 10.639 promulgada em janeiro de 2003 para a educação brasileira. Para isso, sentimos a necessidade de resgatar outros dispositivos legais que subsidiam as práticas pedagógicas nos espaços escolares, sendo alguns antecedentes a lei mencionada, de modo a compreender os caminhos percorridos até a sua elaboração, bem como seus impactos e reflexos na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, ao longo desta seção, discutiremos as relações da lei com: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a Constituição Federal de 1988, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e o Plano Nacional de Educação (PNE). A organização desta análise será em formato de uma “linha cronológica”, discutindo os projetos de lei que foram sancionados antes e depois da Lei nº 10.639/03.

É fundamental refletir antes de iniciar as análises sobre o viés de algumas questões “problematizadoras” que transitarão, direta e indiretamente, ao longo das discussões desta seção: o campo legislativo antes da promulgação da Lei nº 10.639/03 abordava em seus conteúdos as questões raciais? Se sim, de que modo e a partir de quais perspectivas? Quais foram os principais motivos que influenciaram a criação da lei mencionada? Houve impactos significativos após a lei ser sancionada ou os efeitos da lei foram irrisórios? A lei provocou influência no campo legislativo? Os outros dispositivos legais criados após o ano de 2003 começaram a considerar as questões raciais?

O campo de análise desta seção será estruturado a partir dessas questões reflexivas, dialogando com os contextos históricos em que a legislação educacional brasileira esteve inserida, desde as décadas anteriores (1980 e 1990) até a contemporaneidade. Destarte, as discussões presentes pretendem contribuir para o campo de políticas públicas educacionais em relações étnico-raciais, a fim de analisar o que se tem feito, quais são as vitórias conquistadas ao longo da história, quais caminhos ainda devemos percorrer e/ou obstáculos a ultrapassar.

Antes de iniciar as discussões a respeito do campo legislativo brasileiro, convém realizar uma breve contextualização sobre as questões raciais que emergem (e formam) o país. De acordo com os registros sobre a história do povo brasileiro, o país tem em seu “DNA” uma rica diversidade cultural oriunda da presença dos povos originários do país, da colonização europeia, da escravização dos povos africanos e da presença de imigrantes das mais variadas

nacionalidades. Isso significa, em outras palavras, que o Brasil é formado por diversas etnias e raças de diversos povos que adentraram no país por muitos motivos (seja os indígenas que já estavam em terras nacionais, os europeus que colonizaram, os africanos que sofreram o processo de escravização) (LEITE, 2010).

Essa diversidade deu origem a miscigenação racial e social do país. Contudo, esse processo de miscigenação nunca foi valorizado diante do fenômeno de superioridade de uma determinada raça adepta a visões eurocêtricas. Segundo Leite (2010):

[...] quaisquer manifestações culturais estranhas às tradições do Velho Mundo ou populações que se afastassem do padrão europeu (como a população indígena e negra), tendiam a ser avaliadas como inferiores, atrasadas ou primitivas. Pensadores brasileiros apoiados naquela perspectiva viam então como fator de atraso do país a miscigenação ou a presença maciça de negros e índios na população. Em razão dessa desvalorização em momentos diferentes de nossa História duas soluções se apresentavam: o estímulo à imigração europeia ('branqueamento da população') ou desenvolvimento da educação (como fator 'avanço civilizador'). (LEITE, 2010, p. 08).

É a partir deste breve e sucinto resgate histórico da composição da população brasileira que começamos a nossa discussão acerca da esfera da legislação educacional do país. É de suma importância ter o conhecimento sobre as origens da sociedade, a ideologia que foi sustentada por muito tempo e os processos que formaram a nação para somente, então, compreender em quais perspectivas que as leis foram elaboradas em seus respectivos anos e contextos históricos.

O âmbito educacional, justamente por não estar desvinculado da sociedade, sofre influências do pensamento vigente da época. Deste modo, a educação de pessoas brancas foi, por muito tempo, dessemelhante com a de pessoas negras, mesmo após a abolição da escravatura. Desde os períodos de colonização até o pós-escravatura, a sociedade brasileira apresenta um quadro de desigualdade social como base de sustentação de um sistema que privilegia determinados grupos em detrimento de outros (LEITE, 2010).

Esse pensamento sustentou a educação pública brasileira por muitas décadas, sendo apenas superado, gradualmente, pelas políticas públicas em educação – oriundas de pressão popular e reivindicações de grupos marginalizados – que buscavam em seus prescritos amenizar essas disparidades históricas e desiguais. Segundo Leite (2010, p. 9): “Podemos dizer que na História moderna da Educação no Brasil, a Escola foi colocada de modo enfático como instrumento de formação, de superação das diferenças e de ascensão social, individual e coletivamente”.

Como já mencionado nos excertos anteriores, o pensamento e postura de determinado contexto histórico afetam diretamente todas as ações desempenhadas tanto na esfera política e

legislativa quanto na social e educativa. No campo legislativo, a estrutura racista e desigual negou o acesso a história e cultura de outros povos que contribuíram para formação do Brasil, como o continente Africano, por exemplo. Dessarte, Leite (2010) contribui para essa afirmação quando aponta que:

A política educacional brasileira traz a exclusão já em seu bojo, pois não só o preconceito de classe, mas também o preconceito de raça e as propostas curriculares voltadas para as classes populares constituem-se em falácias e fortalecem o mito da democracia racial. Na medida em que não inclui a História da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares do país, nossa política educacional não leva em conta a identidade dos negros, não respeita seu modo de ser e pensar o mundo; resiste a considerar a imensa influência que a cultura africana sempre exerceu sobre o modo de ser do brasileiro, com seus mais de 40% da população negra e mestiça. Esse segmento, com escolaridade insuficiente e padrão de vida bem abaixo da média, precisa conhecer a história brasileira sob o ponto de vista não dos vencedores, mas do daqueles que realmente foram protagonistas (LEITE, 2010, p. 10).

Essa indagação de Leite (2010) traduz a necessidade emergencial de políticas públicas educacionais que considerem perspectivas decoloniais para a educação e sustentem/incentivem o rompimento de narrativas exclusivamente europeias. Nesse sentido, dialogando com Leite (2010), Mazzone (2014) apresenta traços que indicam que a Constituição de 1988 começa a apresentar desconfortos com esse contexto desigual. Segundo a autora:

A política de reparação legal no Brasil ganha força com a Constituição de 1988, quando a denúncia de diversas formas e práticas de racismo são reconhecidas como crime. [...] A sugestão de medidas de combate às expressões de racismo e intolerâncias reforçou o posicionamento do país, alinhado às demandas históricas dos movimentos negros brasileiros, na construção de uma agenda política pautada na construção e implementação de políticas públicas para o combate do racismo. Dentre as frentes de ação, um dos principais caminhos adotados foi através do sistema educacional. Será neste contexto, em que por meio da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e com a aprovação da Lei 10.639 de 2003, será obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo da educação básica brasileira. (MAZZONE, 2014, p. 15-16).

No excerto anterior, a autora apresenta indícios legislativos de possíveis mudanças nesse cenário de desigualdade racial. Ela menciona, além da Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei nº 10.639 de 2003. Esses dispositivos legais, em conjunto com outros documentos oficiais, fundamentam as práticas pedagógicas de ensino e estruturam os Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas de educação básica do país.

A importância de estudar a história e cultura afro-brasileira e africana está atrelada a uma necessidade de mudança estrutural da sociedade. Os cenários discutidos e apresentados nos trechos revelam que o Brasil é um país construído, em grande parte, sobre alicerces de

desigualdades sociais, raciais e privilégios de um povo em detrimento a exploração compulsória de outro.

Conhecer o contexto histórico do “nascimento” da nossa nação permite compreender a necessidade de discussão, luta, manifestação e militância em busca de garantir direitos igualitários e equitativos para todos os cidadãos. Compreender a história permite romper com ideologias, costumes e posturas racistas e preconceituosas que foram historicamente naturalizadas – inclusive de forma estrutural. Desse modo, antes de construir discussões sólidas sobre o campo legislativo em relações étnico-raciais no Brasil, é fundamental apresentar, mesmo que brevemente, os caminhos percorridos na história brasileira até a contemporaneidade.

O processo de colonização brasileira é marcado, dentre outras questões, pela presença exorbitante de exploração praticada pelos colonizadores na intenção de sustentar o crescente fenômeno de mercantilização que marcava a época. Esse processo colonizador pode ser apresentado em dois momentos: em um primeiro momento, o interesse esteve atrelado a extração dos bens naturais encontrados em terras brasileiras. Em um segundo momento, há uma predominância intransigente de mão de obra escrava de origem africana e indígena. Com o auxílio dessa mão de obra, o Brasil consolidou sua formação econômica (CARVALHO; CIMBALUK, 2012).

Mesmo com a formação econômica do país surgindo, não se tinha ainda uma ideia de nação. A necessidade de construir uma identidade brasileira ocorreu com a chegada da corte portuguesa ao Brasil. Contudo, o contexto caótico de escravidão compulsória permitia uma contradição na ideia de uma nação pacífica e harmoniosa. Sendo assim, esse cenário de escravização, tanto indígena quanto africana, foi silenciado, romantizado e altamente invisibilizado (CARVALHO; CIMBALUK, 2012).

Diante desse esforço dos colonizadores em naturalizar a barbárie da escravidão, surgiu as “teorias da modernidade” (CARVALHO; CIMBALUK, 2012). Essas teorias buscavam apresentar indícios e fundamentos científicos sobre a importância da exploração da mão de obra escrava para o rendimento econômico do país e bem-estar de uma nação. Essas teorias, de modo geral, explicavam a pseudo-superioridade do europeu em relação aos não europeus. Todavia, essas teorias possibilitaram um espaço de questionamento na sociedade e contribuíram para o pensamento moderno abolicionista da época. De acordo com Carvalho e Cimbalk (2012, p. 64): “Os princípios de liberdade individual e igualdade estabelecidos pela sociedade moderna colocavam em questão o modelo de escravidão praticado no Brasil”.

É necessário apresentar a problematização sobre o conflito de igualdade racial que está presente no imaginário social. Conforme já discutido nos excertos anteriores desta seção, o Brasil é um país historicamente racista, construído a base do trabalho exploratório de grupos não europeus de forma forçada e violenta. Desde então, há um esforço histórico de reconstrução de um país, de modo a romper com esse contexto, mesmo com a herança do racismo refletindo institucionalmente em todas as esferas sociais.

É nesse sentido que esta seção está envolvida: discutindo, principalmente, o porquê as leis que abordam as questões raciais são de suma importância nos sistemas básicos de ensino, quais desafios elas enfrentam e o que ainda resta para que essa igualdade racial e respeito a pluralidade esteja intrinsicamente presente nas práticas/posturas pedagógicas.

Racionais MC's faz parte do extenso grupo de artistas brasileiros que denunciam o racismo estrutural através dos versos, rimas, melodias, corporeidade e posicionamento artístico/político. Em um dos versos da música “capítulo 4, versículo 3” (álbum “sobrevivendo no inferno”, de 1997, São Paulo, SP), os artistas proclamam:

60% dos jovens de periferia
Sem antecedentes criminais
Já sofreram violência policial
A cada 4 pessoas mortas pela polícia, 3 são negras
Nas universidades brasileiras
Apenas 2% dos alunos são negros
A cada 4 horas um jovem negro morre violentamente em São Paulo
Aqui quem fala é primo preto mais um sobrevivente... (RACIONAIS, 1997).

Esse trecho ilustra o cenário do país que vivencia mais de um século da abolição da escravidão. Ilustra o país que ainda consome a herança do pensamento escravagista. A nação que se esforça para negar os privilégios que os descendentes de europeus usufruem no cerne da sociedade em detrimento da falta de oportunidade dos afrodescendentes.

Para Carvalho e Cimbaluk (2012), o Brasil sustenta uma ideologia extremamente perigosa que tenta amenizar as barreiras enfrentadas por pessoas negras para ascender socialmente e, até mesmo, sobreviver com as mínimas condições humanas: o mito da democracia racial. De acordo com os autores:

Pelo menos em algum momento já ouvimos falar que o Brasil não é um país racista, ou até mesmo reproduzimos esse discurso, incorporando o que foi pronunciado muitas vezes pelos meios de comunicação, por algum político, ou até por um/a de nossos/as professores/as. De certa forma, a ideia de que na nossa sociedade, os indivíduos são tratados como iguais, ao menos em relação à cor, foi vastamente propagada não apenas pelo discurso popular, mas também no meio científico-acadêmico. O processo de reconhecimento de uma identidade étnica teve que passar primeiramente pela

desconstrução desse mito de igualdade racial (CARVALHO; CIMBALUK, 2012, p. 73).

Esse mito persiste no esforço de propagar que há uma democracia racial e que todos os sujeitos da sociedade são portadores dos mesmos direitos e oportunidades. Ele é fundamentado sob discursos meritocráticos de que a única coisa que as pessoas precisam para conquistar seus objetivos é o empenho pessoal, pois todos estão na mesma linha de partida – quando, na verdade, os dados, pesquisas e história do país apontam para uma realidade contrária a essa (CARVALHO; CIMBALUK, 2012).

As pesquisas, desde as mais antigas até as contemporâneas, revelam que há uma marginalização das pessoas negras na sociedade no pós-abolição. As oportunidades são distintas, o tratamento é outro, o acesso à cultura, informação e, até mesmo educação, é dificultado. Não há igualdade racial em nível nacional. Essas críticas são reforçadas no livro de Carlos Hasenbalg, *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*, de 1979. Segundo o autor:

A discriminação e preconceito raciais não são mantidos intactos após a abolição, mas, pelo contrário, adquirem novos significados e funções dentro das novas estruturas e as práticas racistas do grupo dominante branco que perpetuam a subordinação dos negros não são meros arcaísmos do passado, mas estão funcionalmente relacionadas aos benefícios materiais e simbólicos que o grupo branco obtém da desqualificação competitiva dos não brancos. (HASENBALG, 1979, p. 85).

Nesse sentido, o mito da democracia racial tem o papel de “controlar ideologicamente a estrutura vigente da sociedade, marcada pelas desigualdades raciais” (CARVALHO; CIMBALUK, 2012, p. 81). A democracia racial tem sido um fenômeno construído para invisibilizar e, por vezes, desconsiderar a presença de um racismo estrutural que atinge e afeta a população negra há anos, principalmente no que diz respeito a oportunidades e direitos básicos de sobrevivência.

A obra de Hasenbalg (1979), através de dados empíricos, demonstra que as pessoas brancas brasileiras tiveram o acesso a diversas oportunidades que potencializaram suas condições financeiras e sociais em detrimento das pessoas não brancas. Essa desigualdade está em todas as seções da sociedade e ganha destaque sobretudo no âmbito profissional.

Amparado nesses dados e fontes que o Movimento Negro ganha força e espaço no debate político na década de 1980. As suas práticas estiveram alicerçadas ao esforço de questionar as desigualdades raciais oriundas de um sistema historicamente racista que foi mantido por décadas ao longo da história do país (CARVALHO; CIMBALUK, 2012).

O Movimento Negro foi crucial na mudança de perspectivas sob as condições da população negra brasileira. Esse movimento proporcionou e garantiu a visibilidade à luta política da população negra de um modo tão significativo e relevante a ponto de movimentar a reforma constitucional e permitir que uma nova redação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) considere, mesmo que sutilmente, as questões sociais de direitos civis.

A constituição, construída um século após a abolição da escravatura, considerou não apenas a proibição a qualquer ato discriminatório, mas também a garantia de medidas e práticas efetivas que produzissem igualdade para todos os cidadãos, sem exceção. Carvalho e Cimbaluk (2012) destacam alguns trechos iniciais da Constituição Federal de 1988 que ilustram essa ideia:

[...] No artigo 1º, parágrafo III, temos que é fundamento da República Federativa do Brasil 'a dignidade da pessoa humana'; em seguida, o artigo 3º, parágrafo IV, constitui um dos objetivos fundamentais da República 'promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação'. O artigo 5º prevê que 'todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza'. (CARVALHO; CIMBALUK, 2012, p. 82).

Assim, com o suporte imprescindível e reflexo dos conteúdos prescritos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), bem como a pressão e militância do Movimento Negro, a década de 1990 é marcada pela questão racial sendo vista como pauta importante da agenda política, e as medidas de reparação histórica do cenário da população negra descendente do contexto de escravidão começaram a ganhar visibilidade.

Com isso, a partir da década de 1990, os movimentos, pressão popular e atividades de militância em prol de uma sociedade mais igualitária e justa para a população negra começaram a ocupar um espaço de destaque. Houve, desde então, grandes eventos de suma importância para as políticas em relações étnico-raciais, como a Marcha Zumbi de Palmares contra o racismo, pela Cidadania e a Vida em 1995 no Brasil e a Conferência de Durban, em 2001 a nível mundial, realizada na África do Sul (CARVALHO; CIMBALUK, 2012).

A Marcha Zumbi de Palmares foi um movimento de grande relevância para a história do movimento negro e das conquistas adquiridas para a população negra. Duarte (2008) apresenta informações importantes sobre esse movimento. Segundo o autor, grande parte da história da população negra no Brasil tem relação com uma constante movimentação em busca de liberdade e conquista de direitos básicos de cidadania. Essa busca está relacionada com o contexto de escravidão que interrompeu a história do povo negro e assombrou vidas negras por muito tempo.

Nesse sentido, a Marcha Zumbi dos Palmares ocorreu em um contexto em que a abolição da escravatura já estava completando seus 100 anos, mas, ainda assim, deixava resquícios desse passado tenebroso, principalmente no que diz respeito às políticas de direitos da população negra no Brasil. Dessa forma, a marcha ocorreu no ano de 1995 e foi imprescindível para a construção de uma política de ação afirmativa para as questões étnico-raciais no país. A partir da marcha, as questões raciais entraram para as pautas e agendas políticas em diferentes níveis no governo de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva.

O conteúdo apresentado no documento da marcha, segundo Duarte (2008), representou um importante ato de reivindicação e conquista de direitos para a população negra, causando impactos positivos em níveis diferentes da sociedade, principalmente no âmbito político:

[...] a apresentação do conteúdo do documento da Marcha, produzido por diferentes movimentos sociais de caráter sindical, racial e de gênero, pode evidenciar as reivindicações oriundas da sociedade civil organizada em torno dessa questão. A mobilização de diferentes setores do movimento social já demonstra que para o movimento negro a questão social, racial e de gênero fazem parte de um mesmo processo de exclusão do grupo étnico caracterizado como afro-brasileiro. [...] para os organizadores a Marcha é um ato de indignação e protesto contra as condições subumanas que vivem os negros no país em função da exclusão e discriminação racial. O conteúdo do documento também denuncia o Mito da Democracia Racial amplamente difundido em diferentes momentos da História do Brasil. A partir do documento fica claro que a luta do movimento negro tem três expressões: contra a exploração, o racismo e a opressão de gênero. (DUARTE, 2008, p. 68).

Em 1996 houve um outro grande marco relevante para as questões étnico-raciais no Brasil com a aprovação do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) e, logo em seguida, com a influência da Conferência de Durban, foi aprovado o PNDH II. Esses programas foram frutos de movimentos sociais que pressionaram o governo para assumir uma postura mais equitativa e criar propostas a fim de erradicar as desigualdades raciais latentes no país. Lima (2011) destaca que o PNDH II teve em seus objetivos, dentre outros, o de:

Apoiar o reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, de que a escravidão e o tráfico transatlântico de escravos constituíram violações graves e sistemáticas dos direitos humanos, que hoje seriam considerados crimes contra a humanidade; apoiar o reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, da marginalização econômica, social e política a que foram submetidos os ‘afrodescendentes’ em decorrência da escravidão; estudar a viabilidade da criação de fundos de reparação social destinados a financiar políticas de ação afirmativa e de promoção da igualdade de oportunidades. (LIMA, 2011, p. 81).

Simultaneamente a esse programa e em diálogo com os mesmos objetivos, foi aprovado o Programa Nacional de Ações Afirmativas, com o propósito de efetivar as práticas de

reparação histórica na sociedade brasileira e garantir os direitos básicos de acesso a uma educação de qualidade para a população negra. O programa contemplou diversos estudantes negros, indígenas e com deficiência no acesso ao Ensino Superior e em outros setores (BRASIL, 2002).

Carvalho e Cimbaluk (2012) mencionam também que a campanha presidencial do ano de 2002 apresentou como pauta prioritária a necessidade de discutir as questões raciais como instrumento de solucionar e equacionar as condições sociais, solicitando que os candidatos apresentassem suas propostas sobre as ações afirmativas instauradas.

Diante disso, no início do governo Luiz Inácio Lula da Silva, houve um grande marco para a história das relações étnico-raciais no Brasil: a aprovação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao prescrever a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de Educação Básica (CARVALHO; CIMBALUK, 2012).

O Movimento Negro foi um importante mecanismo para a garantia e conquista dessa lei. Desde a década de 1980, o Movimento Negro esteve presente frente às lutas e reivindicações por uma sociedade mais igualitária e com oportunidades para a população negra. Segundo Mazzone (2014), a busca por direito à escola e a uma educação de qualidade acompanhou a militância do movimento desde seus primórdios de atuação.

A luta pelo acesso aos espaços escolares foi uma das práticas efetivas centrais do movimento negro para combater ao racismo estrutural. A ideia é garantir não apenas o acesso da população negra, mas também sua permanência e conclusão na escola. Dessa forma, a preocupação era nos métodos, perspectivas e estratégias pedagógicas utilizadas pela escola para o ensino das relações étnico-raciais. Como a história do povo negro era representada?

Segundo Gonçalves e Silva (2005), a escola era o espaço no qual o negro vivia e, portanto, deveria ser o local de pesquisa e engajamento do movimento. Espaço de constante revisão, engajamento e reformulação: “como um dos lugares onde o negro vive é a escola, ou seja, os sistemas de ensino, buscou-se orientar a ação do combate ao preconceito nesses ambientes” (GONÇALVES; SILVA, 2005, p. 209).

O combate ao racismo escolar começou a ser uma pauta central do movimento, pois já havia a compreensão de que o sistema escolar preparava a sociedade futura e a mudança estrutural principal deveria partir desse setor da sociedade. Nesse sentido, os livros didáticos começaram a ser revisados, a fim de analisar quais conteúdos estavam de livre acesso aos estudantes e se esses conteúdos estavam respeitando a pluralidade. Essa prática de revisão

começou a se tornar uma prioridade na militância pela educação de qualidade. De acordo com Mazzone (2014):

Defendia-se outra formação e preparação dos professores, com base em um novo cenário no qual o negro fosse também protagonista da história nacional e a história da África também fosse considerada como parte da herança da nossa nação [...] O que apontamos é que, nesse momento, ocorreu um deslocamento no qual os movimentos, além de postularem novas formas e espaços para a ação política, propunham novas maneiras de entender a cultura negra. Alguns estudiosos indicam que o movimento negro entendeu que era necessário buscar as raízes históricas e culturais do negro brasileiro, suas memórias e sua identidade. A África era o começo de tudo e, portanto, o negro brasileiro teria que se voltar para a história e a cultura africana para poder escrever e entender a sua própria história e cultura. Esse processo foi chamado africanização do Movimento Negro. (MAZZONE, 2014, p. 40).

Nesse contexto, o estudo da cultura africana surgiu enquanto necessidade para valorização, resgate, construção identitária e pertencimento dos estudantes negros brasileiros. Estudar o continente africano começou a ser uma necessidade imprescindível para construção da identidade das crianças negras nas escolas, além de ser um mecanismo educativo de perspectiva decolonial que fugiria um pouco da lógica eurocêntrica.

Com isso, é possível perceber que esse contexto começou a abrir espaço para se pensar na lei que mais tarde se tornaria a Lei nº 10.639/03. Na discussão aqui realizada, destacamos a busca da militância negra em resgatar a África como fundamental tópico de ensino da educação básica que deveria ser incluído nos currículos escolares e na formação de professores.

Como já mencionado, o movimento negro participou efetivamente das lutas no campo legislativo para que os direitos da população negra fossem considerados e atendidos, sendo o principal organizador das conquistas que a população usufrui na contemporaneidade. A militância do movimento impactou não apenas na construção da Lei nº 10.639/03, mas também na Constituição Federal de 1988, conforme já apresentado.

Segundo Mazzone (2014):

Essa pressão e a organização do Movimento Negro surtiram efeitos a ponto de ser determinada na Constituição Federal a configuração de crime, nos termos da lei, para as práticas de racismo (artigo 5º, inciso XLII), bem como a disposição sobre o tombamento de sítios e de documentos de reminiscências históricas dos antigos quilombos e sobre a posse da terra definitiva aos remanescentes das comunidades de quilombos, tendo o Estado a obrigação de emitir os documentos de título de posse da terra. [...] A nova Constituição abriu um precedente para que o Movimento Negro avançasse na direção de eliminar as práticas racistas e a discriminação contra a parcela da população negra, principalmente com o já citado inciso XLII do artigo 5º, o qual determinou que ‘a prática de racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei’. (MAZZONE, 2014, p. 42).

A partir disso, a movimentação social de vários setores da sociedade a respeito da pluralidade racial e a diversidade de conteúdos escolares que respeitem a história da população negra começaram a se tornar pauta. Algumas cidades construíram iniciativas e leis municipais para mobilizar a população a respeito dessa questão. Porto Alegre, por exemplo, aprovou uma lei municipal em 5 de setembro de 1991 que considerou a questão da história e da cultura do negro no Brasil, qualificando os professores municipais e a biblioteca pública, além de garantir a interdisciplinaridade das áreas do currículo escolar com a presença dos estudos em relações étnico-raciais (SILVA JUNIOR, 1998).

Desta forma, o país ingressou em um capítulo novo e esperançoso: houve, em todo o Brasil, leis municipais e orgânicas que se dedicaram em garantir, através de diversas estratégias, a reestruturação e adequação dos currículos escolares com o propósito de garantir a história e cultura africana e afro-brasileira. É importante destacar que antes de ser uma determinação legislativa federal, as práticas de EREER dependiam, sobretudo, de ações individuais, de sujeitos que atuavam nas escolas e de alguma forma tinham relação com o Movimento Negro.

Mesmo com essas mobilizações sendo positivas para o caminhar de uma sociedade cada vez mais próxima da igualdade e democracia racial, ainda restava a ampliação do campo legislativo no tocante dessa temática. Nesse sentido, Mazzone (2014) afirma que:

[...] era necessária uma lei federal que emplasasse a história da África e do negro no Brasil no currículo escolar, determinando para todas as Secretarias de Educação as obrigações, para que essa lei fosse efetivada também na prática. Sem essa lei, o que geralmente acontecia é que as devidas providências não eram tomadas para que efetivamente se concretizasse o ensino de disciplinas que valorizassem os aspectos sociais, políticos e culturais da participação da população negra na construção da sociedade brasileira. (MAZZONE, 2014, p. 51).

É nesse contexto de necessidade latente de uma abertura urgente no campo legislativo para espaço de uma lei nível nacional que aborde as questões raciais nos contextos escolares que nasce a Lei nº 10.639/03. Ela gerou um marco na história do país, pois pela primeira vez, desde a abolição da escravatura, a história do povo negro deveria ser incluída obrigatoriamente nos currículos escolares em todas as escolas de educação básica do Brasil. Diante disso, Leite (2010) afirma que:

A inclusão da temática de história e cultura afro brasileira nos currículos escolares se dá no sentido de ampliar a discussão da diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Assim é importante ressaltar que o artigo 26A, acrescido a lei 9.394/1996 provoca bem mais que a inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para a aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. [...] Em outras palavras, a inserção das temáticas relativas a Lei 10.639/2003

diz respeito a desconstrução da história tradicional de constituição da sociedade brasileira, alicerçada no ‘mito da democracia racial’, contribuindo assim para combater o racismo. (LEITE, 2010, p. 82).

Seria a primeira vez na história nacional que os currículos escolares obrigatoriamente tiveram que ampliar suas narrativas, desconstruindo o pensamento exclusivo que se baseava no eurocentrismo e abrir um espaço significativo para o estudo das relações étnico-raciais. Uma oportunidade para os professores aprenderem sobre a cultura africana que contribuiu com a formação da nação e, de forma didática, transmitir aos estudantes. Uma oportunidade de os estudantes reconhecerem suas raízes, construir suas identidades com representatividade, conhecerem seus pares e fortalecerem seus vínculos ancestrais. Os estudantes brancos também se beneficiam, uma vez que o acesso a outra cultura permite a construção do respeito com as diferenças e com a diversidade (LEITE, 2010).

Santos (2005) dialoga com esse pensamento na medida em que expõe sobre a efetividade e relevância da lei quando assume seu caráter potente e antirracista no combate aos preconceitos históricos sobre o povo negro. De acordo com o autor, a lei contribui para um ensino mais próximo da democracia, respaldado pelo caráter decolonial e respeitoso sob as outras óticas discursivas presentes na história do país.

Portella (2007) também colabora com esse pensamento quando escreve que:

[...] de acordo com a lei, o conteúdo programático das diversas disciplinas deve abordar o estudo de história da África e dos povos africanos, a luta das pessoas negras no Brasil, a cultura negra brasileira e o(a) negro(a) na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar e, principalmente, nas áreas de educação artística, literatura e história brasileira (PORTELLA, 2007, p. 04).

No entanto, para que o cumprimento da lei seja efetivo e seus objetivos fundamentais sejam contemplados, é necessária uma formação constante de professores com profissionais capacitados no assunto. Portella (2007) menciona que diversos professores desconhecem a existência da lei e, diante disso, não incluem os conteúdos em suas práticas pedagógicas diárias – mesmo sendo uma lei obrigatória.

Muitos (as) professores (as) brasileiros (as) ainda não sabem sequer da existência dessa obrigatoriedade e boa parte interessada em implementar a lei ainda não sabe como fazê-lo. As reivindicações por material didático e paradidático para trabalhar o tema ainda permanecem. Em muitas localidades onde educadores (as) têm acesso aos materiais e à alguma formação no tema, ainda não se conseguem traduzir esse conhecimento e esse acervo em práticas cotidianas. Para enfrentar esses desafios, é

necessário realizar um diagnóstico regional e entender as demandas de cada localidade. O estudo de história e cultura africana e afro-brasileira só vai se efetivar plenamente quando o (a) professor (a) souber o que está fazendo e entender que está propondo uma reeducação das relações raciais, que tem que ser vivida por estudantes e profissionais de educação. (PORTELLA, 2007, p. 4).

O estudo da África deve ser realizado de modo interdisciplinar e transversal no currículo escolar, desde os anos iniciais da educação básica até o os anos finais – e, não obstante, no ensino superior. Todas as disciplinas do currículo podem contribuir um pouco, cada um com sua visão e objetivo, uma vez que quando estudamos África precisamos da perspectiva histórica, sociológica, filosófica, geográfica, matemática e das literaturas em geral.

De modo a contribuir com esses estudos, há associações e núcleos composto por pesquisadores que dedicam seus trabalhos a investigar, refletir, discutir e construir propostas de combate ao racismo, diversidade racial e as mais diversas questões que envolvem as relações étnico-raciais no país. A Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) e os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) são exemplos desses encontros de pesquisadores que somam seus estudos para contribuir com uma educação mais igualitária, decolonial e antirracista (SILVA, 2019).

Nesses espaços são produzidos materiais, encontros, formações, produções acadêmicas e organização militante para promover a valorização da diversidade racial e refletir sobre as questões raciais no país. É possível considerar a contribuição desses espaços para a formação de professores no país inteiro (SILVA, 2019).

De acordo com Silva (2019), a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, em colaboração com o Consórcio Nacional de Estudos Afro-Brasileiros, fundou um pouco mais de 150 NEABs pelo Brasil, tornando-se então uma das mais relevantes organizações de cunho antirracista do país.

Diante disso, é possível compreender a relevância do movimento negro no encaminhamento de um país mais democrático, igualitário e que respeita a diversidade. Esses espaços de concentração de pesquisadores que se dedicam para garantir produções contribuintes com a causa proporcionam avanços significativos em todas as esferas do país. Sendo assim, esses espaços, segundo Silva (2019):

Entendendo que tanto a ABPN quanto os Neab's têm em comum, além de outras funções, o preparo de professores/as para atender a demanda diversificada de estudos das relações étnico-raciais, no que se refere ao trabalho educativo antirracismo no Brasil, destacamos a importância desta pesquisa para o fortalecimento daqueles/as que trabalham e estudam o campo das relações raciais e educação, pois, partilhamos da mesma preocupação de Iolanda (2010) com relação a pouca repercussão dessa produção acadêmica na sociedade civil e, particularmente, na educação básica.

[...]Sabendo que ambas as associações são importantes agentes para a consolidação das políticas destinadas às populações negras, verificaremos em que medida suas produções são relevantes para a formação de professores/as, a partir do que determina a Lei 10.639/2003. Afirmamos a importância em elencarmos as produções científicas que desses lugares emergem e suas possibilidades de contribuição para a consolidação de projetos antirracistas nos processos educacionais. (SILVA, 2019, p. 25).

Para Peixoto e Santos (2020), a escola pode ser também um espaço de promoção de disseminação de preconceitos e, diante disso, a organização do currículo escolar deve ser preparada para superar essas práticas negativas e impedir que um espaço tão rico de aprendizado se torne em um lugar hostil de traumas. Contudo, para que o currículo seja bem estruturado deve ser fundamentado com leis que considerem a pluralidade e diversidade do nosso país. De acordo com os autores:

[...] além da legislação ressaltar que todos somos iguais e possuímos os mesmos direitos, a história demonstra que temos raízes que se fundiram há séculos, portanto, mesmo diferentes, somos o resultado da aculturação de vários povos, portanto de várias culturas, crenças, tradições, etc. [...] As legislações que outrora foram aprovadas no Brasil, principalmente na década anterior a essa, foram extremamente importante, não somente para garantir a educação como direito de todos os brasileiros, mas também para abonar que por meio dela, exista o reconhecimento e o respeito ao valor que a diversidade possui. (PEIXOTO;SILVA, 2020, p. 12711-12712).

Estudar a história da África e reconhecer a contribuição do continente africano para a formação da cultura brasileira contribui significativamente para o processo formativo dos estudantes, ampliando suas perspectivas sobre a história nacional e desconstruindo imagens estereotipadas sobre o continente africano. O resgate à ancestralidade permite o reconhecimento das raízes, o vínculo com a história pessoal de cada um e o sentimento de pertencimento. Há anos, desde o início dos processos escolares, os estudantes brancos usufruem dessa oportunidade de se aproximar das suas raízes e histórias. A Lei nº 10.639/03, além de outros objetivos, vem com esse propósito: apresentar outras narrativas discursivas da história do país e, assim, contribuir com as identidades dos/as estudantes (PEIXOTO; SILVA, 2020).

Hall (2015) contribui com esse pensamento sobre os processos identitários dos sujeitos quando discute a ideia de novas e velhas identidades. Para o autor, as velhas identidades são ressignificadas com o reconhecimento, descoberta e construção de uma nova identidade. Essa nova identidade é construída quando o sujeito tem acesso a sua história e reconhece sua ancestralidade – fato que foi negado a população negra por décadas.

Nesse sentido, Peixoto e Silva (2020) afirmam que

Falar de identidades no Brasil, significa vislumbrar os processos históricos que a nossa sociedade percorreu até aqui. Do descobrimento aos dias atuais, se evidenciam uma série de fatores que corroboraram para diversas transformações: hábitos, comidas, danças, músicas, artes, etc. esses fatores, trazidos pelos estrangeiros e unidos aos costumes dos nativos, foram importantes para criar uma cultura – a cultura brasileira. (PEIXOTO; SILVA, 2020, p. 12713).

A lei ao estabelecer a obrigatoriedade que os currículos escolares e, conseqüentemente, as práticas docentes, trabalha o resgate ancestral africano e afro-brasileiro e colabora com a construção dessas identidades, permitindo aos estudantes um novo conhecimento e vínculo com sua história que desde o reconhecimento do nosso país foi silenciada.

É importante ressaltar também que um dos objetivos da lei, além do que já foi exposto nos excertos ao longo desta seção, é o de reestruturar o olhar para a história da população negra. A história da população negra narrada nos livros didáticos e defendida em diversas escolas da educação básica está limitada aos processos de escravidão e abolição. Fortalecer somente esse cenário histórico sustenta uma imagem negativa de sofrimento da pessoa negra e inviabiliza a construção da autoestima, do orgulho ancestral e do pertencimento racial. A escravidão não deu início a história do povo preto. A escravidão interrompeu a história de toda uma população de reis e rainhas (PEIXOTO; SILVA, 2020).

Almeida e Sanchez (2017, p. 57) discutem a importância da aprovação da Lei nº 10.639/03 sob o viés de marco histórico na história nacional:

Essa aprovação, fruto de longa história de lutas pelo reconhecimento e pela reparação das desigualdades entre populações brancas e negras no Brasil, é vista como marco do avanço no tratamento da questão do ponto de vista governamental e legal, já que declarar direitos é um recurso político-pedagógico que expressa um modo de conceber as relações sociais dentro de um país.

No tocante a avanços históricos, a primeira década do século XXI é marcada pelos significativos avanços no campo legislativo em prol da diversidade, respeito às diferenças e valorização da nação plural. Em 2008, a Lei nº 10.639/03 sofreu alterações em seu texto original, ampliando seus prescritos para abordar as questões indígenas. Desse modo, nasceu a Lei nº 11.645/2008, que estabelece a “obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, públicos e privados” (BRASIL, 2008).

Com os mesmos propósitos, a Lei nº 11.645/08 inclui as questões indígenas no repertório do currículo escolar, de modo a contemplar a necessidade de todos os/as estudantes em reconhecer suas histórias e raízes. Além disso, a obrigatoriedade desse ensino indígena colabora com a reconstrução do olhar sobre os indígenas, desconstruindo os estereótipos criados

sob uma visão eurocêntrica e, assim como a história do povo negro, oportunizar a possibilidade de apresentar novas narrativas sobre a história indígena – também interrompida pela escravidão (BERGAMASHI; GOMES, 2012).

E em relação aos outros dispositivos legais? Sabemos que a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08 foram construídas a partir de um contexto que estava em transição e mudança de olhar sobre a questão dos outros grupos sociais. As leis que regem a educação e a sociedade que vieram antes delas apresentam um caráter de mudança de perspectiva em relação a diversidade, mesmo que em passos pequenos.

A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996) consideram em seus prescritos a garantia do respeito a pluralidade e diversidade. Não de forma minuciosa e abrangente, mas há ali um início do caminho – fruto de pressão popular dos movimentos sociais, como já mencionado.

Dias (2005), incomodada com esse problema, investigou de que forma o sistema legislativo educacional aborda a tensão racial que negros e brancos vivenciavam e pesquisa se as legislações mencionadas ignoram ou abordam a questão de raça. Segundo a autora:

[...] raça fez parte das preocupações dos educadores e foi uma dimensão considerada no universo da discussão da LDB. Contudo observamos que essa dimensão ocupou papel secundário, servindo mais como recurso discursivo, isto é, ao defender um ensino para todos, não ignoravam esses educadores que além da classe a dimensão raça era fator de diferenciação no processo de escolaridade, contudo, não foi possível encontrar nos vários artigos da coletânea um sequer que se detivesse na análise do quanto à população negra era ao final a destinatária principal desta escola pública e gratuita. (DIAS, 2005, p. 7).

A Constituição de 1988 transformou racismo em crime que deveria ser punido com pena de prisão. Esse olhar sobre a criminalização do racismo respingou na LDB de 1996, que foi criada 8 anos após a Constituição. Embora a abordagem sobre as questões raciais presentes nesses documentos oficiais estivessem longe de serem a mais detalhada e abrangente para acolher todas as especificidades da população negra, o fato de considerarem e não ignorarem o assunto é um avanço para um país que aboliu a escravidão tão recentemente (DIAS, 2005).

A Lei nº 10.639/03 foi aprovada sete anos após a implementação da LDB e surgiu com este objetivo: alterar a lei e acrescentar essas especificidades que estavam faltando. Contudo, mesmo sendo um marco histórico na história do nosso país, ainda resta mais questões a serem superadas e reparadas.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) incluíram em seus conteúdos as questões de Pluralidade Cultural. Segundo Dias (2005):

Podemos apontar como decorrência da mobilização de intelectuais negros e não-negros comprometidos com isto à publicação dos PCNS que inclui em um de seus volumes o Pluralidade Cultural, no qual a questão de raça aparece como item a ser trabalhado partindo do princípio de que a diversidade racial do Brasil é positiva. O então, ministro da Educação Paulo Renato divulgou o fato de este volume ser incluído como uma das ações do Ministério da Justiça em prol das políticas de igualdade racial, também afirma que o fato da publicidade do Ministério a partir de 1995 incluir negros e negras constituía um passo a mais na efetivação desta igualdade. (DIAS, 2005, p. 12).

Os PCNs (BRASIL, 1997) apresentam um esforço em considerar a pluralidade e reconhecer a história dos povos que contribuíram efetivamente para construção da nossa nação e da nossa história. De certo modo, esse documento reconhece a cultura e identidade nacional como um conjunto de culturas diversas e singulares de diversos grupos.

O documento defende a formação da nação brasileira quando aponta que:

[...] valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1997, p. 7).

Os PCNs de 1997 foram apresentados nesse espaço da pesquisa com o intuito de apresentarem as manifestações que já vinham ocorrendo antes da implementação da Lei nº 10.639 de 2003. É uma forma de apresentar como era o cenário antes da referida lei para refletir sobre quais mobilizações ocorreram até chegar ao contexto de implementação. Dessa forma, os PCNs – documento de 6 anos antes da Lei nº 10.639/2003 – ainda que de forma inicial, já apresentavam uma necessidade de valorizar outras histórias e narrativas diferentes das questões europeias nos currículos escolares, bem como respeito a pluralidade existente nas escolas brasileiras.

Os dispositivos legais discutidos até o momento, com o passar dos anos, foram sofrendo modificações conforme as necessidades que os grupos sociais militantes apresentavam através de pressão social. Deste modo, o calendário escolar incluiu o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra (DIAS, 2005).

Pensando nessa diversidade cultural, foi criado os Parâmetros Curriculares Nacionais com viés na Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (BRASIL, 1997). Os objetivos desse documento são: valorizar este país historicamente diverso e reconhecer as questões culturais distintas como patrimônio nacional – e não como alvo de discriminação. De modo geral, o documento tem como objetivo:

Este tema propõe uma concepção da sociedade brasileira que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que a compõe, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas, e apontar transformações necessárias. Considerar a diversidade não significa negar a existência de características comuns, nem a possibilidade de constituirmos uma nação, ou mesmo a existência de uma dimensão universal do ser humano. Pluralidade Cultural quer dizer a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano. (BRASIL, 1997, p. 19).

As Diretrizes Curriculares Nacionais fizeram parte das regulamentações do poder público para a educação brasileira. Os documentos mais recentes são do ano de 2020, Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020). Em síntese, elas orientaram as grades curriculares nacionais, de modo que prescrevem os conteúdos necessários para todos os níveis de ensino, buscando a reforma estrutural educacional. Elas fizeram parte do campo legislativo em educação e definiram as medidas cabíveis para os processos educativos (GATINHO, 2008).

No tocante as relações étnico-raciais, o documento preocupou-se com as questões raciais após a aprovação da Lei nº 10.639/03, principalmente no que diz respeito a formação de professores, como afirma Gatinho (2008):

Dessa forma, são novamente explicitadas as competências e as habilidades necessárias à implementação das Diretrizes por parte dos professores. A preocupação com a formação de professores e o uso competente do domínio de conteúdo sobre a educação das relações étnico-raciais são identificados na obrigatoriedade dos sistemas de ensino de garantirem apoio sistemático aos professores, para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais. (GATINHO, 2008, p. 87).

Mais tarde, foi criada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), com o objetivo de implementar uma base curricular que fosse comum a todos os currículos escolares do país, na finalidade de que todos os estudantes brasileiros tivessem acesso a uma educação de qualidade. De acordo com Silva (2018), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) menciona termos importantes para as relações étnico-raciais, mas não o reconhece como problema racial e, portanto, não apresenta conteúdos a serem trabalhados para superação desse problema social.

A BNCC (2017) trata do tema étnico e da diversidade em outros componentes, mas não o faz de forma a reconhecer o problema do racismo e do eurocentrismo. No componente Artes, não chega a mencionar que a cultura hegemônica estadunidense e europeia está comprometendo a expressão de outras culturas [...] Como observamos, o documento da BNCC (2017) apenas considera a diferença, mas não cita os problemas da constante tentativa de apagamento de determinadas culturas e substituição por outras. (SILVA, 2018, p. 24).

Em suma, é possível perceber os esforços e frutos conquistados a partir da reivindicação de movimentos sociais dispostos a transformar o cenário brasileiro e superar toda forma de discriminação e desrespeito a história da população negra. Há, no campo legislativo, conforme já explicitado, alguns esforços para garantia dessa superação e reparação história. A Lei nº 10.639/03 é o maior marco desse esforço. Contudo, ainda há muito o que avançar em relação as questões raciais. Estamos no caminho, mas ainda um tanto longe de uma total reparação.

A próxima seção pretende apresentar as discussões e reflexões sobre o campo da literatura infantil no Brasil, destacando a importância desse campo para a educação das relações étnico-raciais. Para tanto, a seção apresentará uma breve contextualização sobre a literatura infantil nacional e a literatura infantil na perspectiva antirracista.

5 A LITERATURA INFANTIL E SEU POTENCIAL PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Nesta seção será apresentada uma breve contextualização sobre como a literatura infantil se instaurou e ocupou um espaço significativo na formação dos sujeitos, sobretudo destacando sua contribuição necessária na Educação das Relações Étnico-Raciais, com base nos dados históricos e discussões de autores que dialogam sobre o tema.

Abramovich (1997) apresenta em sua obra contribuições relevantes para se pensar na literatura infantil brasileira e no seu potencial educativo na vida dos sujeitos. A autora afirma que um dos primeiros contatos que a criança estabelece com um texto é realizado oralmente através da família contando algum tipo de história, seja contos de fadas, histórias criadas ou textinhos prontos. As histórias, de acordo com a autora, possibilitam a conexões do leitor/ouvinte com diversos “mundos”, em uma constante ponte do real para o imaginário, do desconhecido para o novo, da ignorância para o conhecimento. Através da literatura, é possível acessar conhecimentos históricos, geográficos, filosóficos, sociológicos e políticos de forma espontânea e leve, “sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula” (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

A literatura infantil oportuniza variadas formas de construir conhecimentos sobre diversos temas e assuntos. Esse conhecimento nem sempre é construído através de textos ou palavras. Imagens – e a ausência delas – também educam, tanto de forma positiva quanto de forma negativa. Representações, situações contextualizadas através de figuras, expressões dos personagens, entre outros competem um papel importante na construção de conhecimento. Segundo Abramovich (1997), a narrativa visual, sem a inserção de textos, é uma possibilidade que muitas editoras estão aderindo em seus investimentos literários.

De acordo com a autora, as literaturas que estabelecem esse tipo de formato literário possibilitam para o/a leitor/a uma experiência educativa diferente e potencializa seu olhar sobre o mundo:

Esses livros (feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade) são sobretudo experiências do olhar... De um olhar múltiplo, pois se vê com os olhos do autor e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem este mundo... [...] e é tão bom saborear e detectar tanta coisa que nos cerca usando este instrumento nosso tão primeiro, tão denotador de tudo: a visão. Talvez seja um jeito de não formar míopes mentais... (ABRAMOVICH, 1997, p. 33).

É possível refletir sobre a importância da literatura infantil na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais a partir da reflexão de Abramovich (1997) sobre os livros de literatura infantil sem a presença de textos, só com imagens. Segundo o que autora traz no excerto apresentado, os livros, mesmo sem texto, educam através das imagens, na qual o leitor/olhador tem a possibilidade de enxergar o mundo e os personagens sob a sua ótica, desenvolvendo “experiências do olhar” (ABRAMOVICH, 1997). Contudo, a partir disso, é possível estabelecer os seguintes questionamentos: a literatura infantil pode ser um instrumento educativo potente no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Todavia, como as questões étnico-raciais são abordadas nesse processo formativo? Nos livros sem imagens, há presença de personagens negros/as? Se sim, de que forma e como são representados? Se não, por que não?

Essas questões permitem refletir sobre como a literatura infantil pode contribuir com a Educação das Relações Étnico-raciais e como livros infantis que não representam uma imagem positiva da população negra e/ou que apresentam estereótipos raciais podem inviabilizar o processo educativo em questões étnico-raciais. Há diversas pesquisas que desenvolvem reflexões através de análise e discussões fundamentadas sobre a importância da literatura infantil no processo formativo em educação das relações étnico-raciais. Esta pesquisa, por exemplo, tem o objetivo de apresentar a importância da literatura infantil sob a perspectiva étnico-racial através de um estudo investigativo de Projetos Políticos-Pedagógicos de escolas do ensino fundamental que atendem aos anos iniciais no município de São Carlos, SP.

Inaldete Pinheiro de Andrade e Heloisa Pires Lima (2005) são autoras que propõem contribuições fundamentais para se compreender as questões étnico-raciais na literatura infantil e constroem reflexões sobre os impactos que essas questões podem gerar na construção identitária das crianças e em seu processo formativo. As autoras contribuem com suas reflexões através de capítulos do livro organizado por Kabengele Munanga – *Superando o racismo* (2005). A obra de Munanga se propõe a organizar diversas discussões sobre as relações étnico-raciais nos ambientes escolares à luz dos olhares, reflexões e experiências de diversos autores e autoras.

Pires (2005) reforça a ideia da influência das imagens e seu caráter formativo presentes nas literaturas infantis. Segundo a autora, todas as literaturas transmitem uma mensagem, seja ela qual for e não necessariamente através dos textos escritos. As imagens oferecem um potencial educativo na medida em que constroem percepções sobre o determinado mundo imaginado. Nesse processo educativo através da literatura e do universo literário, diversas habilidades e percepções de mundo são estabelecidas: o/a leitor/a gosta ou desgosta de alguma

situação ou personagem, forma opiniões, lida com sentimentos variados etc. De acordo com a autora:

[...] a literatura é, portanto, um espaço não apenas de representação neutra, mas de enredos e lógicas, onde ‘ao me representar eu me crio, e ao me criar eu me repito’. E se verticalizarmos, nesse contexto, o tema das relações raciais no Brasil, o livro infanto-juvenil torna-se um documento importante para uma análise. Por ele, avista-se a rearticulação de ideologias, através de estratégias específicas. Portanto, nosso olhar procura nesse artigo enredar algumas das tipologias negras encontradas na literatura infanto-juvenil e incorpora, nessa reflexão, o aspecto das relações raciais nesse mundo dos livros. (PIRES, 2005, p. 102).

A autora afirma que na literatura infantil é possível perceber a invisibilidade de personagens negros como protagonistas, ao ponto que, quando surgem, ocupam um papel de escravizados. Quando surgem personagens negros nas histórias infantis, geralmente estão associados aos contextos de escravidão, sofrimento e dor. São histórias tristes sob condições inferiorizadas nas quais a população negra sofreu durante os processos de escravização na história. Trazer as imagens de dor e sofrimento em literaturas infantis podem auxiliar no fortalecimento de uma dominação social real, reproduzindo as concepções de inferiorização de um determinado grupo social em detrimento de outro (PIRES, 2005).

A concepção sobre a presença estereotipada ou a ausência de personagens negros na literatura infantil que Pires (2005) traz revela um contexto sobre o ano em que seu artigo foi publicado e de como a literatura infantil sob a perspectiva étnico-racial era tratada nesse contexto. É fundamental refletir sobre essas concepções para visualizar as trajetórias da literatura infantil na perspectiva étnico-racial ao longo dos anos. No entanto, há pesquisas mais recentes que apresentam um novo contexto no campo literário que vem se construindo de forma positiva, apoiadas em ações governamentais e programas comprometidos com a educação das relações étnico-raciais.

A pesquisa de Mestrado de Ayodele Floriano Silva (2022) revela esse novo contexto através de um estudo investigativo sobre a presença de personagens negras na literatura infantil contemporânea. A autora traz um quadro em sua pesquisa que descreve uma reconstrução histórica a partir de uma divisão cronológica sobre a forma como as personagens negras são retratadas na literatura infantil ao longo da história. Esse quadro revela que somente após o ano de 2003, com a implementação da Lei nº 10.639 de 2003, que o país começou a visualizar avanços significativos na literatura infantil sob a perspectiva étnico-racial, com contos africanos ganhando espaço no universo literário, presença de narradores e pertencimento às famílias negras.

Antes de 2003, segundo Silva (2022), o país caminhou em uma trajetória de completa ausência de personagens negras na literatura infantil ou imagens estereotipadas associadas aos contextos de escravidão – como reafirma Pires (2005) – até inícios de discussões e denúncias sobre preconceito e discriminação racial nos livros. A Lei nº 10.639 de 2003 possibilitou um novo olhar sim para as questões étnico-raciais no país, sobretudo nos contextos escolares e nos materiais didáticos oferecidos para os estudantes. No entanto, antes da sua implementação, estudos, organizações de movimentos sociais e coletivos negros já eram apresentados e essas questões já estavam em pautas de denúncias e reivindicações. A lei e seus efeitos na educação brasileira são frutos dessas mobilizações ao longo da história.

Apoiada nas considerações de outros autores que discutem a temática, Silva (2022) evidencia essa mudança no universo literário que ocorreu em virtude da implementação da Lei nº 10.639 de 2003. Segundo a autora:

Essa mudança no cenário literário infantil e infantojuvenil foi atribuída, como já foi dito, à lei 10.639/2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ao tornar obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Debus (2017, p.37) pontua que a lei 10.639/2003 influenciou no florescimento de um nicho do mercado editorial a partir da necessidade de livros que trouxessem as questões étnico-raciais, por meio da representação das personagens negras. Jovino (2017) afirma que a aprovação dessa lei e a inserção de quesitos sobre a questão étnico-racial nos editais públicos de distribuição de livros e fomento à leitura teriam instigado o mercado editorial, fazendo surgir um grande número de obras sobre a temática étnico-racial negra. (SILVA, 2022, p. 47).

Inaldete Pinheiro de Andrade é educadora do Centro Solano Trindade e Mestre em Serviço Social. Andrade (2005) reflete sobre a construção da autoestima da criança negra e o quanto essa construção está relacionada com a literatura infantil que essa criança tem acesso. Para a autora, a ausência de representatividade e referência positiva na vida da criança, seja no âmbito familiar, escolar, nas experiências literárias e/ou em outros espaços, possibilita fragmentos identitários no seu desenvolvimento, permitindo que a criança chegue a sua vida adulta com questões de rejeição sobre sua identidade racial e pertencimento.

Para Andrade (2005), as memórias das pessoas contribuem com seus sentimentos de pertencimento racial e identidade. Quando as memórias não são positivas, em especial na fase da infância, haverá uma resistência em construir uma boa autoestima durante sua vida. Segundo a autora:

Se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial. O contrário é fácil de acontecer, se se alimenta uma memória pouco construtiva para sua humanidade. É a última experiência que a militância do Movimento Negro depõe ao assumir o novo status – o status de pertencer ao povo negro – e o mesmo

depoimento tenho encontrado na maioria das crianças ou jovens nas Oficinas de Autoestima, que também chamo de Identidade Racial. Para refazer o presente – a identidade – a Oficina leva ao caminho de volta – a memória – aproveitando ou estimulando no prazer da leitura e, através dessa, a construção da autoestima. É tentar refazer a história individual na história coletiva então desprovida, na maioria das vezes, de referências encobertas na memória. Positivar o lado negro de cada criança, positivar o passado escravo, através das histórias de resistências ou de simples amostras de ilustrações de personagens negras. (ANDRADE, 2005, p. 120).

Andrade (2005) revela a importância das referências positivas na construção da autoestima da criança negra, destacando suas experiências nas “Oficinas de Autoestima” que realizou durante seu percurso profissional, bem como os efeitos positivos que encontrou ao longo dessas oficinas. Para a autora, os textos, histórias e imagens que os livros infantis apresentam educam significativamente e apresentam concepções que podem contribuir positiva – ou negativamente – para a construção identitária dos/as estudantes que consomem a literatura.

Lima (2005) também dialoga com as ideias de Andrade (2005) acrescentando que o problema não está em retratar as questões dos contextos de escravidão nas literaturas infantis, mas sim como esse contexto é representado e a ênfase que se oferece para esse momento da história tenebroso, na medida em que se oferece poucas oportunidades literárias de histórias e imagens na literatura infantil que represente a cultura africana e afro-brasileira positivamente – embora, como mencionado e apontado por Silva (2022), esse fato tem se alterado com o passar dos anos e as mobilizações dos grupos sociais e pesquisas brasileiras.

A pesquisa de Lima (2005) constrói uma sequência de imagens que representam figuras extraídas de livros infantis em que os personagens negros são expostos em situações vexatórias, de escravidão, de sofrimento ou carregado de diversos estereótipos, como: representações de personagens de forma “animalesca” ou depreciativa, comportamentos associados com feições estereotipadas como pessoas “bobas” que “riem de tudo”, caricatura de empregas domésticas somente associada a imagens de trabalho excessivo análogo à escravidão.

Dialogando com a pesquisa de Silva (2022) que foi publicada aproximadamente 17 anos depois, mais de uma década em seguida das pesquisas de Lima e Andrade (2005), a realidade das representações literárias infantis de personagens negras assume um caráter diferente desse assumido pelas autoras em 2005. Ainda há o que ser avançado, porque são anos de reparação histórica para suprir todas as lacunas deixadas pelos contextos de racismo, desigualdade e exclusão sofrida pela população negra. Contudo, as contribuições de Silva (2022) revelam cenários positivos na contemporaneidade, frutos da implementação das legislações, políticas públicas e programas de incentivo a uma educação plural e antirracista.

Assim como na pesquisa de Lima (2005), Silva (2022) também apresenta dados expressos em tabelas, gráficos, quadros e figuras que revelam o repertório de literaturas infantis sob uma perspectiva positiva em relação a representatividade e valorização estética da beleza negra. Literaturas contemporâneas para o público infantil são destacadas principalmente por assumirem um caráter diferente do que os contextos passados revelavam. Essas obras assumem o compromisso com a cultura africana e afro-brasileira, valorizando a estética negra, construindo uma imagem positiva e afetiva sobre a população negra, contribuindo, portanto, com a representatividade e autoestima dos leitores mirins, sobretudo de crianças negras.

Algumas dessas obras destacadas por Silva (2022)² merecem destaque pelas suas ricas contribuições ao campo da Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil. Dentre elas, estão:

- a) *E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas* – Emicida, 2020;
- b) *Bucala: a princesa do Quilombo da Cabula* – Nunes, 2019;
- c) *O mundo no black power de Tayó* – Oliveira, 2013;
- d) *O cabelo de Cora* – Câmara, 2013;
- e) *Amoras* – Emicida, 2018;
- f) *Alice vê* – Rosa, 2013;
- g) *Cheirinho de neném* – Santana, 2011;
- h) *Tanto, tanto!* – Cooke, 2006;
- i) *O menino Nito* – Rosa, 2006;
- j) *Princesas Negras* – Meireles e Souza, 2018;
- k) *Sinta o que sinto e a incrível história de Asta e Jaser* – Ramos, 2019;
- l) *O caderno sem rima da Maria* – Ramos, 2018;
- m) *Iori descobre o Sol* – Faustino, 2015;
- n) *Outros contos africanos para crianças brasileiras* – Barbosa, 2006.

Essas foram algumas obras que Silva (2022) destacou em sua pesquisa como boas referências sobre a literatura infantil na perspectiva de valorização da cultura africana e da estética negra que contribuem para Educação das Relações Étnico-raciais na contemporaneidade. Elas foram apresentadas aqui na pesquisa porque abordam assuntos que a literatura infantil em outros contextos não apresentou, como: afetividade e cotidiano de famílias negras, valorização da cultura africana e sua contribuição para a cultura brasileira (afro-brasileira), poesias valorizando a beleza negra, infância negra representada na sua ingenuidade e natureza singela de forma positiva, palavras de afirmações sobre a beleza negra desde a

² As obras citadas e destacadas por Silva (2022) se encontram disponíveis em sua dissertação de Mestrado, disponibilizada nas referências desta pesquisa.

infância, cabelos “black power” enquanto sinônimo de estética valorizada e potência, entre outros.

Essas obras foram destacadas neste espaço da pesquisa por exemplificarem e ilustrarem um novo cenário da literatura brasileira para o público infantil sob a perspectiva das relações étnico-raciais, contribuindo com a ideia de que ainda há o que se avançar, mas que o caminho está sendo trilhado em virtude de uma série de fatores, como: investimento no campo de políticas públicas voltadas para essas questões, engajamento de professores e profissionais da educação comprometidos com uma educação antirracista, pesquisas brasileiras sobre a temática, entre outros.

O destaque dessas obras nesse momento da pesquisa se torna imprescindível, pois muitas obras que foram destacadas acima através das contribuições e pesquisa de Silva (2022) foram localizadas nas bibliotecas escolares visitadas e analisadas pelo pesquisador e apresentadas nas seções posteriores da pesquisa. Desta forma, é possível afirmar, por meio do campo científico e analítico, que o acervo literário disponibilizado e acessado pelos estudantes dos anos iniciais das escolas públicas do município de São Carlos, SP, está alinhado com as propostas determinadas pelos documentos oficiais e legislativos na construção de uma educação equânime e antirracista.

Nesse sentido, convém mencionar as considerações de Silva (2022) sobre a crescente literária de produção de livros sob a perspectiva étnico-racial na contemporaneidade:

Após contemplar essa colcha de retalho, eu então a coloco em um pequeno espaço de um longo varal de produções acadêmicas, na tentativa de contribuir para que esse varal fique cada dia mais repleto de conhecimentos sobre as personagens infantis negras na literatura infantil. Penso que esses conhecimentos têm um enorme potencial em divulgar obras e em aguçar olhares para a qualidade literária. Além disso, eles reafirmam a importância da existência de livros que tragam as experiências das personagens negras infantis para leitoras e leitores de diversos pertencimentos étnico-raciais e idades, dentro e fora da escola. Os livros infantis e as reflexões acadêmicas sobre eles são elementos que ajudam a construir uma sociedade menos racista, mais justa e igualitária. (SILVA, 2022, p. 104).

A próxima seção tem o objetivo de apresentar os levantamentos e análises sobre as produções acadêmicas nos campos de relações étnico-raciais e literatura infantil brasileira, destacando as principais obras encontradas e refletindo sobre os filtros utilizados, resultados encontrados e análises a partir desses resultados.

6 AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A literatura infantil é um campo amplo, com vários autores, perspectivas e conteúdos. Diante dessa complexidade, há diversas obras acadêmicas que problematizam e centralizam esse tema em suas discussões. O objetivo desta seção é oferecer ao leitor um levantamento bibliográfico de teses, dissertações e artigos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da plataforma SciELO, apresentando produções acadêmicas potentes publicadas nessas plataformas que discutem temas pertinentes ao objeto de pesquisa em questão. É uma seção criada para contribuir com as discussões sobre o problema de pesquisa, ampliando o repertório, o olhar sobre o tema, as análises e conclusões a partir de levantamentos sobre produções publicadas sobre a literatura infantil na Educação das Relações Étnico-Raciais.

Em outras palavras, a seção foi construída com o objetivo de apresentar uma busca do pesquisador no campo acadêmico de pesquisas brasileiras que estudam e desenvolvem discussões sobre a educação das relações étnico-raciais e a literatura infantil na perspectiva antirracista, de modo a oferecer visibilidade a autores que realizaram um trabalho potente para o campo e, conseqüentemente, contribuir para a formação de professores e demais interessados. É, de modo geral, uma seção para oferecer sugestões de materiais e obras acadêmicas que discutem a temática proposta. Nesta seção foram reunidas algumas pesquisas de Mestrado, Doutorado e artigos científicos que estudam o tema, organizadas com o título, nome dos/as autores/as, ano de publicação, link de acesso etc.

Para contemplar essas buscas, o levantamento selecionou alguns filtros específicos. Os filtros escolhidos para a busca foram variados com palavras-chave que remetem ao tema pesquisado. Dentre eles: Literatura Infantil e relações étnico-raciais; Lei nº 10.639/03 e Literatura Infantil; Literatura Infantil Africana; Cultura afro-brasileira e escola.

Nesta perspectiva, foram elaborados alguns quadros para sistematizar o levantamento bibliográfico disponível na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na plataforma SciELO sobre a temática desta pesquisa, de modo a facilitar a compreensão e permitir uma melhor visualização sobre o processo de busca e análise. Diante disso, portanto, os quadros têm o objetivo de reunir os resultados para facilitar a visualização do caminho metodológico.

O Quadro 1 - “Dissertações selecionadas de acordo com o critério: relações étnico-raciais e literatura infantil” apresenta o levantamento bibliográfico de dissertações que discutem questões pertinentes ao campo das relações étnico-raciais no Brasil relacionando com a

literatura infantil. O filtro para realizar essas buscas ocorreu pensando nos assuntos que poderiam contribuir com a pesquisa: “relações étnico-raciais” (com travessão e sem), “Lei nº 10.639/03”, “Afrodescendente”, “política educacional”.

Observando os títulos das dissertações no quadro é possível perceber que os três primeiros títulos oferecem indícios de que a pesquisa esteve alinhada aos estudos das literaturas infantis antirracistas e com foco nas questões raciais, na medida a dissertação 3 e 4 consideraram a mesma linha de pensamento, mas partindo para uma pesquisa de campo no interior das escolas de ensino fundamental.

Quadro 1 - Dissertações selecionadas de acordo com o critério: relações étnico-raciais e literatura infantil

Título	Autoras/es	Ano	Programa de Pós-Graduação / Instituição	Palavras-chave	Link para acesso
1. Percursos formativos em educação antirracista e letramento literário na construção de uma proposta pedagógica com literatura infantil	CONCEIÇÃO, Sâmia Machado Reis da	2021	Programa de Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> em Ensino de Línguas / Universidade Federal do Pampa	Educação antirracista. Letramento literário. Literatura infantil. Lei 10.639/03. Autoetnografia.	https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riui/5846/1/Dissertacao_Samia_Conceicao_2021.pdf
2. Protagonismos de meninas negras na literatura infantil contemporânea	COSTA, Vanessa Rosa da	2020	Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Meninas negras. <i>Scripts</i> de gênero. Raça. Literatura infantil.	https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/218411/01123050.pdf?sequence=1&isAllowed=y
3. Literatura afro-brasileira: práticas antirracistas no ensino fundamental	SOUZA, Andre Luiz Amancio de	2016	Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)/ UFMG	Margem. Identidade. Literatura Infantil Afro-brasileira. Escolarização. Letramento.	https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-AKFQUF
4. Os griôs aportam na escola: por uma abordagem metodológica da literatura infantil negra nos anos iniciais do ensino fundamental	CAMPOS, Wagner Ramos	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Ensino de literatura infantil negra. Mediação. Relações étnico-raciais. Anos iniciais do ensino fundamental.	https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21705
5. A criança negra na literatura infantil brasileira contemporânea	DUPONT, Vera Regina Vargas	2013	Programa de Pós-Graduação “Stricto Sensu” em Letras / Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Narrativa infantil. Negro. Preconceito	https://tede.ufrn.br/bitstream/tede/2345/1/vera_regina_vargas_dupont.pdf

Fonte: Elaborado pelo autor (nov. 2022).

O Quadro 2 seguiu a mesma organização do primeiro, mudando apenas os critérios de seleção para: “dissertações selecionadas de acordo com o critério: África e literatura infantil”. Essa mudança ocorreu para perceber se novos resultados de pesquisa surgiriam após relacionar a palavra “África” com a palavra “Literatura”, visto que, diante do exposto nas seções anteriores, há na contemporaneidade um movimento importante de resgate ancestral e cultura africana no campo literário.

Os dados do Quadro 2 foram selecionados no mesmo período do Quadro 1, alterando apenas os filtros de busca para “África e literatura infantil”. Todas as dissertações, de acordo com o título e com as palavras-chave, propõem-se a estudar as contribuições da literatura infantil para o ensino e valorização do continente e cultura africana.

Quadro 2 - Dissertações selecionadas de acordo com o critério: África e literatura infantil

Título	Autoras/es	Ano	Programa de Pós-Graduação / Instituição	Palavras-chave	Link para acesso
1. As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e construção das identidades étnico-raciais na Educação Infantil	OLIVEIRA, Joice da Silva Pedro	2022	PPG em Educação / Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Educação antirracista. Educação infantil. Identidade étnico-racial. Letramento racial crítico. Literatura Infantil.	https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/58244/58244.PDF
2. A temática da cultura africana e afro-brasileira nas caixas de leitura do PNAIC: contribuições possíveis	COSTA, Katia Cilene da	2021	Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Alfabetização. Educação para as relações étnico-raciais. Literatura infantil. PNAIC. Legislações educacionais.	http://bdtd.uftm.edu.br/handle/123456789/1166
3. Onde estão as princesas africanas? Das práticas docentes ao Programa Nacional do Livro Didático e Literário e Produto Educacional “Baú Africano: conhecendo as princesas africanas”	AZEVEDO, Edson Rodrigo de	2021	Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica / Universidade Estadual Paulista (Unesp) – Faculdade de Ciências, Bauru	Lei 10.639/03. Pedagogia Histórico-crítica e a educação das relações étnico-raciais. Princesas Africanas. Programa Nacional do Livro Didático e Literário.	https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/204163/azevedo_ed_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y
4. Leituras de África e a formação do leitor literário	SILVA, Silvana Aparecida da	2015	Programa de Pós-graduação PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Rede Nacional / USP – SP	África. Ensino. Lei 10.639/03. Leitura. Literatura infantil/juvenil	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8162/tde-10122015-160706/

Fonte: Elaborado pelo autor (nov. 2022).

Foi realizado também um outro quadro com os mesmos objetivos dos anteriores, porém agora com o levantamento nas teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. O Quadro 3 diz respeito aos mesmos objetivos do Quadro 1, no entanto, agora com o filtro nas teses encontradas que discutem a temática da pesquisa.

O Quadro 3, conforme já apresentado, teve seu ponto de busca central o filtro em teses na BDTD. É possível perceber um menor número de pesquisas de teses sobre o tema. Contudo, diante dos critérios de elaboração de uma tese – justamente por demandar uma análise de dados mais minuciosa – os resultados e discussões das pesquisas encontradas são mais precisas e detalhadas se comparadas com as dissertações.

Quadro 3 - Teses selecionadas de acordo com o critério: relações étnico-raciais e literatura infantil

Título	Autoras/es	Ano	Programa de Pós-Graduação / Universidade	Palavras-chave	Link para acesso
1. Tornar-se: Literatura infantil e educação antirracista	VINCO, Sônia Regina	2019	Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Educação. Literatura infantil. Prática de ensino. Antirracismo. Educação antirracista. Cotidiano escolar. Processos identitários.	http://www.btdt.uerj.br/handle/1/10298
2. Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da Prefeitura de Belo Horizonte (MG): um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?	FREITAS, Daniela Amaral Silva	2014	Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.	Currículo. Literatura infantil; Raça/etnia. Cultura. Poder-saber. Kits de literatura afro-brasileira.	https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9HMH3
3. Entre a lei, o saber e a cultura: dificuldades, avanços e perspectivas sobre a implementação da Lei 10.639/03 a partir das práticas e saberes docentes	MAZZONE, Andréia Vitória Silva	2014	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política Sociedade / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Lei 10.639/03. Saberes docentes. Cultura escolar. História oral.	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10446
4. Das reivindicações à lei: caminhos da lei nº 10.639/03.	CONCEIÇÃO, Manoel Vitorino da	2011	Programa de Estudos Pós-Graduados em História / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Lei nº 10.639/03. Movimento Negro e educação. Ensino da história e cultura africana e afro-brasileira.	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/12690

5. Diversidade cultural e racial: desdobramentos da lei 10639/2003 nas práticas escolares do Estado de São Paulo	LEITE, Valderlei Furtado	2010	Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Lei 10.639/03. Cultura afro-brasileira. Multiculturalidade.	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/4177
--	--------------------------	------	---	---	---

Fonte: Elaborado pelo autor (nov. 2022).

O objetivo da elaboração desses três primeiros quadros corresponde a necessidade de visualizar como estão as pesquisas de literatura infantil para o ensino das relações étnico-raciais no Brasil. Além do propósito de análise, os quadros permitem conhecer previamente sobre as referências principais que fundamentam as discussões ao longo da pesquisa, os critérios pelos quais foram selecionadas, os anos que foram publicadas, as instituições e programas de pós-graduação, as palavras-chave e o link para acesso. Convém ressaltar que todos os quadros foram organizados em ordem decrescente: das obras mais atuais até as mais antigas.

O ano de publicação das pesquisas apresentadas nos quadros possibilitam analisar o que o país tem produzido sobre as relações étnico-raciais nos últimos anos e, conseqüentemente, indicam os reflexos, a importância e contribuição das políticas públicas educacionais, mobilizações e conquistas militantes ao longo do tempo.

As instituições e seus respectivos programas de pós-graduação permitem a compreensão sobre a perspectiva que possivelmente será adotada naquela pesquisa. Uma pesquisa sobre literatura infantil em um programa de pós-graduação em Filosofia terá um outro viés se comparado com outra pesquisa sobre a mesma temática em um programa de pós-graduação em Educação, por exemplo. A coluna dos quadros intitulada de “Programa de pós-graduação/universidade” foi criada pensando nessa análise prévia.

O Quadro 4 foi criado com as mesmas perspectivas e objetivos dos quadros anteriores, porém, com foco agora no que os campos dos artigos revelam sobre a temática, verificando se há muitos ou poucos artigos que foram publicados sobre o campo da literatura infantil e relações étnico-raciais. Nesse sentido, o Quadro 4 pretende apresentar os artigos selecionados de acordo com o seguinte critério de busca: relações étnico-raciais e literatura infantil.

Quadro 4 - Artigos selecionadas de acordo com o critério: relações étnico-raciais e literatura infantil

Título	Autor	Revista	Ano	Temática
1. Tessitura e subsídios de um produto literário infantojuvenil para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira	DIAS, T. L. S. SOUZA, R. S.	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)	2021	Literatura no ensino da história e cultura africana e afro-brasileira
2. A implementação das leis 10639/03 e 11645/08: possibilidades pedagógicas a partir do uso de imagens em sala de aula	PEIXOTO, R. SANTOS, S.F.	Brazilian Journal of Development	2020	Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08
3. Vozes de Crianças Pretas em Pesquisas e na Literatura: esperar é o verbo	ARAUJO, D. C. DIAS, R. L.	Educação & Realidade	2019	Literatura e infâncias negras
4. As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil	ARAUJO, D. C.	Educar em Revista	2018	Relações raciais na literatura infantil e juvenil
5. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social	ALMEIDA, M. A. B. SANCHEZ, L. P.	Revista Proposições.	2017	Lei nº 10.639/03
6. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em	SILVA, P. V. B. SOUZA, G.	Educar em Revista.	2013	Relações étnico-raciais na Educação Infantil

Educação Infantil				
7. PNBE 2010: personagens negros como protagonistas	ARENA, D. B. LOPES, N. R	Educação & Realidade	2013	Protagonistas negros na literatura
8. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula	LIMA, M.	Novos estudos – CEBRAP	2010	Ações afirmativas

Fonte: Elaborado pelo autor (nov. 2022).

O Quadro 4 foi elaborado pensando nas mesmas perspectivas dos demais: realizar um levantamento sobre quais artigos mencionam as relações estabelecidas sobre o tema da pesquisa e o que apontam. No quadro dos artigos, diferentemente dos outros, foi acrescentado a coluna “revista”, com o propósito de visualização sobre quais revistas estiveram atuantes sobre o tema em questão.

Se comparando com as teses e dissertações, é possível perceber um número maior de artigos publicados sobre as questões étnico-raciais no Brasil. Contudo, não pode ser destacado o estilo de cada obra acadêmica. As teses e dissertações apresentam uma análise mais minuciosa em seus escritos à medida que os artigos são mais sucintos e breves.

É possível perceber também uma maior variedade sobre o problema de pesquisa no levantamento dos artigos. Há uma diversidade de vertentes nos artigos sobre as questões raciais quando filtradas na Plataforma Scielo: artigos que discutem as ações afirmativas, analisam a contribuição da literatura infantil no ensino das relações étnico-raciais e impactos da implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas de educação básica. Essa diversidade estabelece laços congruentes que dialogam entre si para discutir o tema central de relações étnico-raciais.

O Quadro 5 foi elaborado com o objetivo de analisar as dissertações levantadas a partir do primeiro eixo de análise: legislação educacional no campo das questões étnico-raciais. Deste modo, o quadro revela quais leis e programas sobre as questões raciais aparecem ao longo das dissertações, bem como de que forma são citadas.

Quadro 5 - Síntese dos conteúdos encontrados nas Dissertações de acordo com o Eixo 1

Título	EIXO 1 - Legislação educacional no campo das questões étnico-raciais
1. Percursos formativos em educação antirracista e letramento literário na construção de uma proposta pedagógica com literatura infantil (CONCEIÇÃO, 2021)	<ul style="list-style-type: none"> - Lei nº 10.639/03: apresentada em subseção, a autora traz o contexto histórico da lei, bem como sua implementação e desafios contemporâneos; - PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola): contextualiza o programa e relaciona com experiências práticas vivenciadas; - Lei nº 12.519 (Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra): apresenta a lei em nota de rodapé para fundamentar a narrativa de sua experiência prática; - Lei nº 11.645 (obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira): menciona em nota de rodapé a alteração da Lei nº 10.639/03.
2. Protagonismos de meninas negras na literatura infantil contemporânea (COSTA, 2020)	- Lei nº 10.639/03: breve apresentação do conteúdo da lei descrita em uma seção e citações ao longo do trabalho de modo a fundamentar as discussões sobre a temática abordada.
3. Literatura afro-brasileira: práticas antirracistas no ensino fundamental (SOUZA, 2016)	- Lei nº 10.639/03: apresenta e discute a relevância da lei para a temática abordada.
4. Os griôs aportam na escola: por uma abordagem metodológica da literatura infantil negra nos anos iniciais do ensino fundamental (CAMPOS, 2016)	<ul style="list-style-type: none"> - Lei nº 10.639/03: O autor apresenta uma discussão ampla e minuciosa ao longo de todo seu trabalho sobre o conteúdo da lei, seu contexto histórico, implementação, dificuldades e obstáculos enfrentados para seu cumprimento, citação de produções acadêmicas que discutem os impactos da lei; - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN-ER): apresenta o contexto do documento, sua relevância para a área e suas relações com a Lei 10.639/03.
5. A criança negra na literatura infantil brasileira contemporânea (DUPONT, 2013)	<ul style="list-style-type: none"> - Lei nº 10.639/03: apresenta e discute a relevância da lei para a temática abordada e discute seus impactos, bem como obstáculos e desafios no cumprimento dos seus conteúdos nas escolas de educação básica; - Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): menciona brevemente esse documento para introduzir a Lei nº 10.639/03 e revelar o tema Pluralidade Cultural desenvolvido em seu conteúdo.

Fonte: Elaborado pelo autor (nov. 2022).

Esse quadro revela que todas as dissertações citam a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), seja apresentando o conteúdo que ela prescreve de forma breve até contextualizando a legislação desde o início e trazendo uma discussão prolongada com fundamentação teórica. Portanto, de modo geral, o quadro revela uma síntese dos principais conteúdos legislativos que as dissertações trazem e de que modo são citadas ao longo do trabalho. É possível perceber, como mencionado, que a Lei nº 10.639/03 aparece em todas as dissertações para fundamentar o trabalho estabelecido nas escolas de educação básica. Embora algumas produções indiquem a necessidade de pressionar o governo para cobrar uma melhor implementação da lei, é possível compreender que ela está atuando nos espaços escolares do país, em algumas localidades de forma mais ativa e em outras menos.

A Lei nº 10.639 foi promulgada em janeiro de 2003, como apresentado e discutido na seção 4 desta pesquisa (O campo legislativo em relações étnico-raciais no Brasil: Os 20 anos da Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 e seus caminhos percorridos). Contudo, com base nos quadros de produções acadêmicas que foram apresentados até o momento, é possível perceber contribuições científicas relevantes para refletir sobre o campo da literatura infantil antirracista nos ambientes escolares. O que cabe questionar é: há produções antes da lei ser aprovada (antes do ano de 2003)? Como eram as movimentações no campo científico em relação a esse tema antes do ano de 2003?

Pensando nesse questionamento e com o propósito de apresentar um panorama sobre o contexto de produções acadêmicas publicadas antes da implementação da Lei nº 10.639 de 2003, o Quadro 6 foi elaborado com bases nas obras pesquisadas nas plataformas de artigos científicos Scielo e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O Quadro 6 foi construído para analisar o cenário existente sobre o campo de relações étnico-raciais e literatura infantil antes da implementação da lei, com a finalidade de verificar se houve mudanças significativas no campo e se essas mudanças têm relação com as contribuições dos conteúdos que a referida lei prescreve.

Desta forma, o Quadro 6: “produções acadêmicas publicadas antes da implementação da Lei nº 10.639 de 2003” tem o propósito de apresentar, a partir de um levantamento realizado pelo pesquisador nas bases Scielo e BDTD com filtros específicos, o contexto de produções acadêmicas publicadas antes da implementação, que ocorreu em 2003.

O quadro foi elaborado com 4 colunas: “filtro de pesquisa utilizado”, “Plataforma Scielo”, “BDTD Dissertações” e “BDTD Teses”. A primeira coluna diz respeito aos filtros de pesquisa que foram utilizados na hora de realizar a busca nas plataformas. A segunda coluna, aos resultados encontrados na Plataforma Scielo que correspondem aos artigos científicos. A

terceira e quarta coluna representam os resultados encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com filtros em dissertações e depois em teses.

É importante ressaltar também que foram selecionados os resultados anteriores ao ano de 2003, com o propósito de analisar se houve produções anteriores a implementação da lei e, se sim, qual a quantidade de produções. Esse quadro se faz importante neste espaço da pesquisa, pois, nos parágrafos anteriores desta seção, é oferecido o acesso as produções que foram elaboradas depois da implementação da lei (após o ano de 2003) e, a partir disso, tem subsídios necessários para refletir sobre os dois cenários: produções publicadas antes da lei e produções publicadas depois da lei.

Convém ressaltar também que os filtros de pesquisa utilizados para realizar esse levantamento foram selecionados pensando em palavras-chave que remetam aos assuntos discutidos nesta pesquisa, bem como ao problema de pesquisa que esta dissertação se propõe a responder. Dessa forma, os filtros de pesquisa utilizados foram selecionados para pesquisar o que as produções acadêmicas publicadas nessas plataformas dizem sobre o campo de literatura infantil, o campo de educação das relações étnico-raciais e os dois campos se relacionando.

Quadro 6 - Produções acadêmicas publicadas antes da implementação da Lei de nº 10.639 de 2003

Filtro de pesquisa utilizado	Plataforma Scielo	BDTD Dissertações	BDTD Teses
Literatura infantil e relações étnico-raciais.	Artigos a partir de 2013	Dissertações a partir de 2011	Teses a partir de 2014
Literatura infantil e África	Artigos a partir de 2021	Dissertações a partir de 2010	Teses a partir de 2017
Literatura infantil antirracista	Artigos a partir de 2019	Dissertações a partir de 2011	Teses a partir de 2015
Educação das relações étnico-raciais	Artigos a partir de 2006	Dissertações a partir de 2004	1 Tese no ano de 2001
Literatura infantil	Artigos a partir de 2005	29 dissertações entre os anos de 1984 e 2003	4 Teses entre os anos de 1992 e 2003

Racismo na escola	Nenhum artigo encontrado	11 dissertações entre os anos de 1987 e 2003	4 Teses entre os anos de 2001 e 2003
-------------------	--------------------------	--	--------------------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor (maio. 2023).

A partir dos dados apresentados no Quadro 6, é possível perceber que não houve pesquisas que relacionassem o campo de literatura infantil com o campo de educação das relações étnico-raciais no Brasil antes da implementação da Lei nº 10.639 de 2003. Os três primeiros filtros dizem respeito as produções que consideram as relações entre literatura infantil e relações étnico-raciais no ambiente escolar. Nesses três primeiros filtros, o quadro apresenta que a pesquisa mais antiga é uma dissertação publicada em 2010, sete anos após a lei. Não há registros e nem publicações sobre essa temática antes do ano de 2003.

No momento que o filtro de “educação das relações étnico-raciais” é selecionado, surge uma única produção acadêmica publicada no ano de 2001 (uma tese). Esse filtro foi selecionado para analisar o que estava sendo discutido sobre a relação entre os direitos, vida e necessidades da população negra e o ambiente escolar. O quinto filtro teve o mesmo propósito do anterior: pesquisar o que estava sendo discutido sobre literatura infantil no Brasil antes do ano de 2003.

O último filtro, “racismo na escola”, foi selecionado para descobrir o que as produções acadêmicas e pesquisadores estavam discutindo e publicando sobre a existência do racismo no contexto escolar, a fim de perceber se a existência da Lei nº 10.639 de 2003 potencializou o olhar sobre essas questões, centralizando a necessidade de discutir identidades nas escolas e denunciar o silenciamento de práticas antirracistas. Os resultados apresentaram nenhum artigo científico, 11 dissertações e 4 teses publicadas.

Tanto os dados apresentados no Quadro 6 quanto os dados apresentados nos quadros anteriores desta seção possibilitam a reflexão de que a Lei nº 10.639 do ano de 2003 potencializou o campo de pesquisa sobre as questões raciais nos contextos escolares e, por se tratar de uma lei que obriga a mudança dos currículos escolares e das práticas docentes, alterou também a visão sobre as contribuições da literatura infantil como estratégia pedagógica antirracista.

É possível perceber também com os dados apresentados no Quadro 6 que havia mobilizações e discussões, mesmo que em menor quantidade, sobre a existência do racismo nos espaços escolares, sobre a necessidade de uma educação que considere as relações étnico-raciais e sobre a importância da literatura infantil na formação dos sujeitos. Essas discussões e publicações anteriores a Lei nº 10.639/03 certamente ofereceram subsídios necessários para

fundamentar a lei posteriormente e fazem parte das mobilizações de pessoas que já sentiam a necessidade dessas discussões em suas militâncias frequentes. A seção 4, ao apresentar o contexto da lei em questão, destaca e ilustra todas essas informações.

Para contemplar também os outros eixos de análise, a proposta foi de mudar o formato de análise. Para analisar as dissertações a partir dos eixos 2, 3 e 4, essa parte da pesquisa propôs realizar as análises em formato de tópicos, visto que esses eixos apresentam um nível de discussão mais elaborado.

O Eixo 2 – Conteúdos sobre relações étnico-raciais propõe reunir e analisar os pontos centrais do campo da educação das relações étnico-raciais, sintetizando os principais conteúdos sobre as questões étnico-raciais apresentados nos materiais de análise coletados.

Todas as dissertações selecionadas abordam discussões sobre as relações étnico-raciais, cada uma com um viés específico, mas todas discutindo sobre esse campo. Como já mencionado no caminho metodológico, o “eixo 2” tem o objetivo de resgatar nos dados de pesquisa os conteúdos principais sobre o campo das relações étnico-raciais, destacando o que os/as autores/as discutiram sobre o tema. Esse momento da pesquisa desenvolverá um pouco sobre o conteúdo das referências selecionadas que discutem o campo das relações étnico-raciais.

Dupont (2013) discute a representação da criança negra na literatura infantil brasileira, considerando uma abordagem sociológica e contemporânea. A autora organizou a dissertação apresentando quatro blocos, observando os obstáculos identitários das crianças diante das realidades eurocêntricas que estabelecem um único padrão de beleza, a forma como a família enfrenta a questão das diferenças e discriminações em momentos na qual a personagem infantil é submetida a ações preconceituosas, o papel da escola nas ações de preconceito e as obras que abordam a memória africana. Para fundamentar essas discussões, a autora utiliza três capítulos com a base teórica em Antônio Candido, Rosângela Malachias e Florestan Fernandes. A autora revela também o crescimento de obras após a Constituição de 1988 e da Lei nº 10.639/03 que instrumentalizam e propõem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas.

Ao longo do trabalho, Dupont (2013) aborda como algumas obras de literatura infantil podem fortalecer a continuidade e, ao mesmo tempo, a ruptura de estereótipos e o quanto isso é determinante na construção da identidade da criança negra. O espaço escolar educa não apenas na relação entre professor e estudante, mas também nos materiais apresentados (ou na ausência deles). Para discutir essas questões, a autora seleciona 24 obras infantis que são veiculadas entre crianças brasileiras para analisar a representação da criança negra. De acordo com ela, as obras,

em síntese, acompanham as transformações da sociedade e apresentam novos olhares após as leis mencionadas.

De modo geral, das 24 obras analisadas pela autora, sete apresentam contextos em que crianças negras se atraem pelo padrão de beleza europeu, reforçando essa perspectiva eurocêntrica. Duas obras reforçam o estereótipo do negro relacionado a características de preguiça e malandragem. Três mostram crianças com sentimento de orgulho em relação a sua identidade e sua beleza, na medida em que outras duas não destacam o fenótipo dos protagonistas negros. Outras três obras destacam a história e geografia do contexto africano e sete narrativas apresentam o resgate da memória do povo africano e da cultura ancestral.

Sousa (2016), assim como Dupont (2013), aborda em seus escritos a questão da literatura infantil enquanto possível instrumento antirracista em turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo do autor é destacar a potencialidade da literatura afro-brasileira no combate ao racismo e na construção da identidade de crianças negras moradoras dos centros urbanos de Belo Horizonte localizadas à margem socioeconômica e geográfica, bem como também examinar a possibilidade de trabalho pedagógico com a literatura para consolidação da criticidade nos estudantes. Ambos os autores enfatizam a importância e influência da Lei nº 10.639/03 na produção e intensificação de novas produções antirracistas em materiais pedagógicos, formações de professores, práticas docentes ou literaturas infantis.

As seções apresentam discussões teóricas sobre o universo da literatura e suas potencialidades no ensino das relações étnico-raciais. Na última seção, o autor se dispôs a pesquisar a literatura afro-brasileira na prática, apresentando uma sequência didática com livros que abordam a temática seguido de análises sobre cada obra.

Nesse mesmo campo de literatura infantil para o ensino das relações étnico-raciais, com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Campos (2016) também contribui com a área ao pesquisar sobre os processos de mediação da literatura infantil na perspectiva racial para a formação do leitor-mirim. Assim como obras de Dupont (2013) e Sousa (2016), Campos (2016) também discute a importância da literatura para a construção de identidades amparado na Lei nº 10.639, mas com o viés em suas dificuldades de implementação após 13 anos de promulgação.

Diferente dos autores citados, Campos (2016) propõe entrevistar crianças entre sete e nove anos, uma professora do 3º ano do Ensino Fundamental de Natal, RN, e uma gestora de escola. O autor também se dispõe em uma formação junto com a professora, o planejamento e a aplicação de atividades envolvendo a leitura de seis obras de literatura infantil negra. O contato com essa literatura, de acordo com Campos (2016), se apresentou como um momento

único na vida e formação dos sujeitos envolvidos, realçando a variedade de respostas sobre identidade e representatividade ao terem contato com personagens que carregam os seus mesmos traços e não são apresentados de forma estereotipada.

Costa (2020) e Conceição (2021) apresentam produções mais recentes se comparadas com as anteriores. Contudo, também contribuem para o campo da literatura infantil no ensino das relações étnico-raciais. Costa (2020) se propõe a estudar o protagonismo de meninas negras nas literaturas infantis, examinando 10 obras de literatura infantil contemporâneas. Os eixos de análise da autora estiveram alinhados na perspectiva de estudos de gêneros, culturais e antirracistas. A autora aborda “scripts” de gênero na infância, o conceito de raça, de literatura infantil e o contexto de meninas negras no Brasil. Em toda sua produção, articula suas análises às suas experiências como menina/mulher negra professora de Educação infantil.

Conceição (2021) discute o percurso da elaboração de um material pedagógico que contribuísse com uma educação antirracista, discutindo a partir de uma narrativa na formação do letramento literário. A pesquisa pretende contribuir com a formação de professores, possibilitando um espaço de reflexão docente acerca da diversidade étnico-racial brasileira. Nesse sentido, a autora constrói, junto com sua orientadora, um guia pedagógico que tem como objetivo incentivar uma educação antirracista por intermédio do letramento literário voltado para a diversidade étnico-racial brasileira. O guia também esteve alinhado com os conteúdos prescritos na Lei nº 10.639/03 e foi intitulado de “Guia de Práticas Antirracistas com Literatura Infantil (CONCEIÇÃO, 2021).

A autora apresenta alguns relatos interessantes sobre sua trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional sob a ótica de uma mulher negra. Discute também teoricamente sobre a importância de uma educação antirracista e a relevância do letramento literário e da literatura infantil para a construção desse modelo educacional.

Em suma, todas as dissertações apresentadas, de modo geral, apresentam discussões fundamentais para compreender o papel da literatura infantil no ensino das relações étnico-raciais nos contextos escolares. Todas declaram o marco histórico da Lei nº 10.639/03, sua contribuição na área e seus desafios de implementação e resistência. Os autores e autoras, cada um com seu ponto de vista e problema de pesquisa em questão, apresentam a necessidade do olhar cuidadoso sobre a literatura infantil na perspectiva étnico-racial, apontando o potencial pedagógico das literaturas para a construção identitária das crianças – tanto de forma positiva, enfatizando a beleza negra, orgulho ancestral e pertencimento racial, quanto negativamente, reforçando estereótipos e afirmando padrões únicos de beleza baseados em modelos eurocêntricos.

O Eixo 3, Propostas/práticas educativas com a perspectiva antirracista³, pretende analisar quais propostas e/ou práticas de cunho antirracista que foram apresentadas nos documentos analisados. Todas as dissertações analisadas propõem reflexões sobre o fazer pedagógico no ensino das relações étnico-raciais, mesmo que de forma indireta, através de capítulos estruturados, entrevistas e discussões bem fundamentadas ou indiretas, através de análises de literaturas infantis e apresentação de materiais pedagógicos autorais.

A dissertação de Sousa (2016) apresenta uma seção única elaborada para exposição de práticas na perspectiva antirracista. O capítulo intitulado de “literatura infantil afro-brasileira: prática” inicia discutindo brevemente sobre a questão étnico-racial em sala de aula e, em seguida, apresenta sete oficinas que ocorreram em uma sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental, com crianças em processo de alfabetização. Em cada oficina foi desenvolvido o trabalho com um livro diferenciado no contexto do ensino da educação étnico-racial. O autor apresenta, em cada oficina, os objetivos propostos, materiais utilizados, carga horária estabelecida, sinopse da obra trabalhada, introdução, motivação, leitura e interpretação, contextualização e expansão e, por fim, análise de dados.

Dupont (2013) não apresenta uma seção específica para análise e discussão de práticas de ensino. Todavia, expõe 24 obras literárias seguidas de análises fundamentadas sobre o conteúdo de cada uma. Indiretamente a autora permite que docentes reflita sobre cada obra e, conseqüentemente, avalie sua prática pessoal de ensino, caso utilize uma das obras literárias apresentadas.

A produção de Campos (2016) propôs um momento de formação teórico-prático com a professora colaboradora, na qual se encontraram 11 vezes, com a duração de duas horas em cada encontro, para discutir sobre a temática. Paralelamente a esses encontros, a professora planejava e executava os aprendizados com seus alunos e no encontro posterior relatava ao pesquisador as experiências.

O pesquisador preparou também sessões de leituras, na qual selecionou minuciosamente seis obras literárias infantis com a temática racial para realizar um trabalho com os estudantes de ensino fundamental. O trabalho consistiu em apresentar a obra para as crianças, discutir sobre os conteúdos do livro e realizar uma atividade lúdica/prática de conscientização sobre o assunto.

Essa proposta apresentada por Campos (2016) permite refletir sobre a importância de garantir uma formação e estudos minuciosos antes de planejar as aulas com literaturas infantis,

³ Conceito discutido por Ribeiro (2019) em sua obra: *Pequeno manual antirracista*.

a fim de obter conhecimentos ricos no momento de selecionar as histórias e saber conduzir toda a discussão no antes e depois da leitura, possibilitando aos estudantes um espaço de respeito a diversidade, construção de identidade e fortalecimento do repertório cultural.

Costa (2020) segue a mesma linha que Dupont (2013), e não apresenta diretamente uma seção elaborada para expor uma proposta/prática de ensino. Contudo, ilustra a dissertação com quadros riquíssimos e detalhados sobre algumas obras literárias infantis, sua descrição e importância no ensino das relações étnico-raciais.

Por fim, a produção de Conceição (2021) apresenta relatos docentes baseados na experiência da autora sobre o trabalho pedagógico em relações étnico-raciais. Esses relatos são acompanhados de discussões fundamentadas que permite ao leitor refletir e, até mesmo, se identificar com alguma situação semelhante em sala de aula. Além disso, pensando na contribuição para formação de professores, a autora propõe em sua dissertação a exposição de um material didático-pedagógico autoral: “Guia de práticas antirracistas com literatura infantil”. Esse guia é um produto pedagógico que tem por objetivo instruir professores no trabalho com a educação das relações étnico-raciais em consonância com a Lei nº 10.639/03 através da literatura infantil.

O Eixo 4 – Relações entre o campo das questões étnico-raciais com a literatura infantil pretende analisar as dissertações a partir das relações que os autores estabelecem entre o campo das questões étnico-raciais e a literatura infantil.

Todas as dissertações selecionadas compreendem a literatura infantil como importante, imprescindível e potente mecanismo pedagógico que contribui para o ensino das relações étnico-raciais nos espaços escolares. Cada uma com sua linha e campo específico, elas dialogam em muitos trechos escritos ao afirmarem essa importância literária no campo das questões raciais.

Dupont (2013) afirma a contribuição da literatura infantil para o resgate da cultura africana e, conseqüentemente, para o fortalecimento do sentimento de orgulho ancestral. A literatura infantil pode, portanto, quebrar com o estereótipo de África que o imaginário social insiste em manter, relacionando o continente com escravidão, fome, tristeza e doença. A literatura vem ao inverso desse movimento, no momento que “resgatam a memória do povo africano através de mitos, num rememorar da cultura negra que por tanto tempo, apesar de estar presente no cotidiano brasileiro, era negada” (DUPONT, 2013, p. 82).

As relações entre literatura infantil e o campo das relações étnico-raciais são estabelecidas por Sousa (2016) com a implementação da Lei nº 10.639/03. De acordo com o autor, o conteúdo da lei foi determinante para o aumento significativo de obras literárias do

universo infantil com a perspectiva antirracista, fato que antes da lei não era frequente. De acordo com o autor:

Essa Lei contribuiu, sem dúvidas, com o expressivo aumento no mercado editorial que buscou publicar obras literárias de autores que abordavam a temática da cultura africana e afro-brasileira, bem como livros que traziam negros/as como protagonistas, visando assim à valorização e consolidação da negritude. (SOUSA, 2016, p. 77).

Além disso, o autor destaca a importância da literatura afro-brasileira para a transformação potente de identidades, tendo o caráter de ressignificar esse processo, visto que, anteriormente, esteve sempre pautado em uma perspectiva apenas eurocêntrica. Baseado nos conceitos de Alfabetização e Letramento (SOARES, 2004), o autor menciona o conceito de “Letramento Afroliterário”, que consiste basicamente em compreender a literatura afro-brasileira como determinante na reconstrução de identidades de crianças negras de forma positiva e não estereotipada, valorizando a cultura e diversidade étnico-racial nos contextos escolares (SOUSA, 2016).

Campos (2016) também destaca a afirmação de Souza (2016) ao considerar a influência da Lei nº 10.639/03 na mudança de cenário no campo da literatura infantil. De acordo com o autor, a partir da sua implementação, houve um aumento expansivo de produções literárias com essa perspectiva. Contudo, há uma necessidade de filtrar quais obras produzidas ocupam um espaço significativo na formação dos sujeitos.

Para ele, a literatura infantil negra se trata de obras literárias que buscam produzir materiais que valorizam, discutem e apresentam as questões raciais em suas mais variadas vertentes. Essa literatura apresenta singulares que o autor explica no seguinte excerto:

Assim como a literatura infantil de origens europeias, a literatura infantil negra, obviamente, também tem sua história, que em muito se diferencia da história daquela. Apesar de que, em seus primórdios, ambas convergem em um ponto: surgiram a partir de narrativas orais que, originalmente, não eram destinadas à infância, mas à sociedade como um todo. A grande diferença é que, no caso da literatura infantil negra, esses primórdios remontam a algumas regiões da África onde a preservação e transmissão da cultura amparava-se na oralidade. Essa tarefa era de responsabilidade dos guardiões da cultura oral, muito comuns até hoje, sobretudo na África Ocidental, onde são conhecidos mais comumente por griôs ou djélis. (CAMPOS, 2016, p. 58).

Diante disso, para Campos (2016), as literaturas infantis negras desempenham um papel fundamental na formação dos estudantes no que diz respeito ao repertório cultural do continente africano, na ressignificação da história nacional disseminada a partir de uma visão única

eurocêntrica e no fortalecimento desse vínculo entre Brasil e África, visualizando a contribuição do continente africano para a cultura nacional.

Conceição (2021) e Costa (2020) dialogam nessa discussão quando concordam que a relação entre literatura infantil e o campo das questões étnico-raciais está na importância de os livros ocuparem um espaço de representatividade do cotidiano de crianças e famílias negras com uma abordagem positiva e não estereotipada. Esses livros não precisam discutir especificamente o racismo, mas podem também apresentar o dia a dia de uma família em seus costumes, tradições e situações comuns, apenas destacando os protagonistas negros de uma forma positiva. Segundo Costa (2020):

Entendo que a literatura, ao trazer personagens diferentes como protagonistas dos livros infantis – como, por exemplo, meninas negras –, fará com que não só as personagens negras, como também os sujeitos que carregam essa identidade, tenham mais visibilidade nos meios sociais e culturais nos quais as crianças pequenas vivem, tornando a literatura como uma ferramenta para pensar a existência, compreender os sentimentos, às vezes não tão nobres, que integram o humano [...] Desse modo, volto a pensar que a literatura se torna uma ferramenta fundamental de reflexão na escola para que as crianças possam pensar sobre os diferentes sujeitos pertencentes à sociedade, sobre suas identidades de gênero, sua pertença racial e de classe social, dentre outras. (COSTA, 2020, p. 45-46).

Portanto, é possível perceber que há inúmeras relações entre literatura infantil e o campo das relações étnico-raciais para os autores e autoras das dissertações selecionadas. O universo infantil é imenso e, diante dessa imensidão, o trabalho com a educação das relações étnico-raciais se materializa em diversas discussões positivas que contribuem significativamente para a formação de todos os sujeitos. A seção será mais desenvolvida após as contribuições da banca examinadora de qualificação.

A seção 7 pretende discutir sobre os projetos políticos-pedagógicos, apresentando o campo teórico que discute a definição e importância desses documentos no âmbito educativo, bem como os projetos das escolas que atendem aos anos iniciais do ensino fundamental do município de São Carlos. A seção tem o objetivo de apresentar subsídios teóricos necessários para que se compreenda as análises realizadas como campo metodológico para responder ao problema de pesquisa desta dissertação.

7 PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A identidade é um dos fatores universais mais eficientes para conhecer os princípios, valores, especificidades e dados principais de alguém. É através desse fator identitário que é possível acessar e conhecer algo desconhecido daquele indivíduo. Assim como os sujeitos necessitam de uma identidade para se apresentar ao mundo, as instituições de ensino não são diferentes. Cada escola apresenta a quem queira conhecer, acessar e/ou estudar, suas características, princípios, valores seguidos, perspectivas adotadas, posicionamentos, vertentes, espaços físicos, materiais, singularidades, legislação fundamentada através de um documento: O Projeto Político-Pedagógico.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é a identidade da escola. É por meio deste documento que a escola apresenta suas características específicas, suas perspectivas e seus fundamentos. Todas as instituições de ensino precisam estar regulamentadas com esse documento, uma vez que as práticas que ocorrem dentro do ambiente escolar são orientadas por ele. Diante disso, esse documento é (ou, pelo menos, deveria ser) construído coletivamente e de forma democrática, seguindo o modelo de sociedade em que o país é constituído.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei nº 9.394, LDB) prevê a organização e execução do documento para todas as instituições de ensino do país. A Lei nº 9.394 estabelece em seus conteúdos uma responsabilidade às escolas de elaborar, executar e avaliar seu Projeto Político-Pedagógico. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 em seu Art. 12, inciso I, prevê que: “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996).

O PPP é um documento orientador das práticas pedagógicas das unidades escolares de todo o país e está previsto na legislação educativa brasileira. Por ser um documento importante, obrigatório e norteador, a sua construção e execução são assuntos amplamente discutido por diversos autores. Contudo, a principal base teórica dessa subseção será as contribuições de Veiga (1998) sobre esses documentos e suas inferências no contexto educativo.

Ilma Passos Alencastro Veiga⁴ é uma pesquisadora que se propõe a discutir em suas obras sobre a importância dos PPPs e sua construção adequada dentro das instituições de ensino. Para a autora, trata-se de um documento imprescindível na organização do trabalho pedagógico das instituições de ensino brasileiras. Seus conteúdos influenciam e facilitam a busca pela

⁴ Mais informações em: ARAÚJO, J. C. S. Entrevista com Ilma Passos Alencastro Veiga. **Revista Profissão Docente**, v. 11, n. 24, p. 3-6, 2012.

melhoria no tocante a qualidade de ensino. Nesse sentido, para garantir a efetividade desse documento, é necessário compreendê-lo por meio de duas perspectivas: como um “todo”, na qual sua relação está associada ao contexto social em que a escola está inserida e no “específico”, que diz respeito às dinâmicas, relações e intervenções docentes dentro da sala de aula (VEIGA, 1998).

É necessário visualizar o PPP nesta perspectiva de “totalidade” e “especificidade” para compreender sua importância dentro das escolas e demais instituições de ensino do país. Seu caráter formativo e sua função orientadora da ação pedagógica devem ser compreendidos, considerando o contexto social amplo que a instituição está inserida, sem desconsiderar as especificidades da sala de aula e do trabalho docente com os educandos. Nesse sentido, segundo a autora:

O projeto pedagógico não é um conjunto de planos e projetos de professores, nem somente um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Portanto, trata-se de um instrumento que permite clarificar a ação educativa da instituição educacional em sua totalidade. O projeto pedagógico tem como propósito a explicitação dos fundamentos teóricos metodológicos, dos objetivos, do tipo de organização e das formas de implementação e de avaliação institucional. (VEIGA, 1998, p. 111-13).

Como apresentado por Veiga (1998), o PPP assume uma identidade que não está apenas relacionada como um documento de orientação pedagógica da instituição de ensino, mas também como um produto de reflexão sobre as realidades e contextos em que a escola está inserida, sempre com a melhoria e qualidade de ensino como eixo principal.

A Lei de Diretrizes e Bases de nº 9.394, de 1996 (LDB) estabelece em seus registros uma prescrição legal atribuindo a escola como principal responsável em elaborar, executar e avaliar seu próprio documento, considerando seu contexto, comunidade, perspectivas, vertentes e propostas pedagógicas. Diante disso, o PPP tem um caráter obrigatório e orientador, sendo visualizado como a “identidade da escola”. A Lei nº 9.394 estabelece, portanto, que seja construído por cada instituição de ensino, a fim de ser um instrumento de orientação, direção e rumo pedagógico da escola (BRASIL, 1996).

A nomenclatura do documento foi estabelecida considerando três dimensões: Projeto, Político e Pedagógico. A dimensão do “Projeto” diz respeito ao objetivo de estabelecer e realizar uma ação, de acordo com a análise das realidades de cada escola. A dimensão do “Político” está atrelada a uma necessidade de atender as demandas que cada sujeito envolvido no processo manifesta, com o objetivo de corresponder a essas demandas e possibilitar um

processo emancipatório desse sujeito em sociedade, principalmente no que diz respeito a produção de conhecimento. A dimensão do “Pedagógico” está relacionada ao campo de conjuntos de práticas, vertentes, filosofias de ensino e perspectivas que são adotadas na escola para contemplar uma educação de qualidade (VEIGA, 1998, p. 13).

Gadotti (1994) contribui para a compreensão do conceito de “Projeto” ao discutir seu caráter e objetivo de fazer e realizar algo para alcançar um determinado resultado. Quando um projeto é construído, o “fazer” e o “realizar” são estabelecidos considerando o que é possível, real e o que a escola manifesta de necessidade. De acordo com o autor, todo projeto alinha o presente com o futuro, uma vez que analisa as condições do presente e projeta algum objetivo para o futuro, na esperança de alterar o cenário atual:

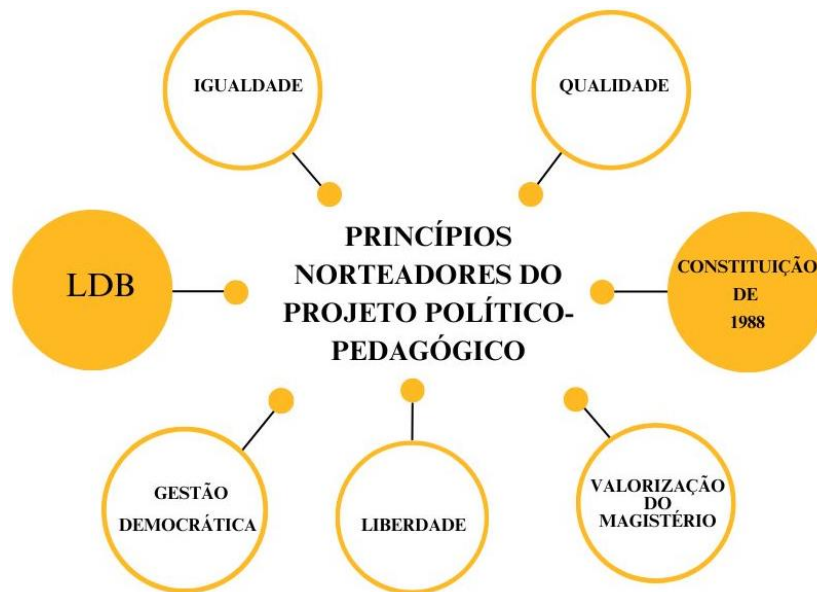
Todo projeto supõe *rupturas* com o presente e *promessas* para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1994, p. 579).

Nesta perspectiva, o PPP não deveria se configurar enquanto um documento obrigatório que depois de concluído é arquivado com os demais documentos da escola e resgatado apenas quando solicitado ou quando chegar o prazo para sua atualização. Ele vai além de um documento com uma coletânea de planos de ensino e atividades. Ele é fundamental para o ensino de qualidade e, diante disso, deve ser construído envolvendo todos os sujeitos que participam desse processo de ensino e aprendizagem. Contudo, pesquisas revelam que ainda é utilizado em algumas escolas como um documento apenas burocrático e “arquivado” depois de concluído (VEIGA, 1998).

É possível perceber que o PPP das escolas oferece um rumo na perspectiva pedagógica. Ele apresenta as características do seu público e as condições da escola – tanto em seu caráter ideológico, filosófico e pedagógico quanto em sua estrutura física. Como mencionado pela autora, é político por não estar dissociado das demandas sociais que a população manifesta e necessita. O projeto acompanha o contexto histórico em que está inserido, considerando a necessidade do seu público. Frente a isso, deve avaliar e reavaliar constantemente se as identidades da comunidade estão sendo contempladas e se a pluralidade, respeito e princípios igualitários estão inseridos na sua redação.

A Figura 1, a seguir, apresenta um esquema sobre os princípios norteadores do Projeto Político-Pedagógico a partir das considerações construídas por Veiga (1998).

Figura 1 - Esquema dos princípios norteadores do projeto político-pedagógico



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Esse esquema representa uma síntese dos princípios definidos por Veiga (1998) acerca da construção do Projeto Político-Pedagógico. O esquema apresenta os cinco princípios evidenciados pela autora como norteadores na elaboração do documento e, em destaque, as legislações que respaldam esses princípios. A função do esquema é facilitar a compreensão dos princípios e destacar a sua relevância na construção do documento. Nesse sentido, Veiga revela a importância de se compreender esses princípios e considerá-los no momento de construção do documento:

Inicialmente, convém alertar para o fato de que essa tomada de consciência, dos princípios norteadores do projeto político-pedagógico, não pode ter o sentido espontaneísta de se cruzar os braços diante da, atual organização da escola, que inibe a participação de educadores, funcionários e alunos no processo de gestão. [...] acreditamos que os princípios analisados e aprofundamento dos estudos sobre a organização do trabalho pedagógico trarão contribuições relevantes para a compreensão dos limites e das possibilidades dos projetos político-pedagógicos voltados para os interesses das camadas menos favorecidas. (VEIGA, 1998, p. 21).

Ele se torna, então, um veículo condutor que transforma a escola burocrática em uma escola com o viés na liberdade de ideias, na autonomia dos sujeitos, no exercício da cidadania e da democracia. O PPP busca um rumo para o ambiente escolar considerando a compreensão de homem e de sociedade que se tem, no intuito de construir uma política para a escola. É a partir dessa função política e fundamental para a formação dos sujeitos e, conseqüentemente,

transformação da sociedade que o PPP não se configura enquanto uma burocrática e simples confecção de um documento qualquer. É um documento vivo, que interage com as necessidades da escola, conversa com as demandas dos indivíduos envolvidos no processo, sofrendo alterações e atualizações sempre que se tornar necessário (LACERDA, 2003).

Nesta perspectiva, cabe ressaltar sua importância para a Educação das Relações Étnico-Raciais. O Brasil é um país com uma formação étnica variada: indígenas, africanos, europeus e asiáticos preenchem a composição nacional de toda a população. Diante disso, as relações dos brasileiros são permeadas por processos constantes de ensinar e aprender, nos quais pessoas mais experientes ensinam pessoas menos experientes através de práticas sociais.

Essas práticas sociais são estabelecidas a partir de uma ótica de valores, posturas e atitudes de princípios que cada cidadão defende. Nesse sentido, Silva (2007) afirma que esses processos complexos de ensino e aprendizagem seguindo a perspectiva assumida por cada indivíduo colabora com um projeto de nação racionalizado. Se o sujeito mais experiente que está ensinando tem uma visão negativa, pejorativa e racista, conseqüentemente o sujeito menos experiente vai adotar essa mesma visão e reproduzi-la em suas ações cotidianas.

Sendo assim, as relações étnico-raciais precisam estar presentes nos conteúdos dos projetos e ocupar um espaço relevante na elaboração do documento. Ele é – ou, pelo menos, deve ser – elaborado em bases democráticas, considerando a construção coletiva, a fim de possibilitar um retrato da realidade escolar e a criticidade dos estudantes. Sendo assim, para que haja democracia e todas as vozes sejam consideradas, é fundamental que a história da população negra, suas necessidades, garantia de espaços para valorização da sua cultura e fortalecimento de identidades estejam presentes na elaboração do documento oficial da escola (LOPES, 2016).

Contudo, a luta para conquistar o espaço necessário do ensino das relações étnico-raciais ainda se faz presente e é um debate que deve ser intensificado. A elaboração do PPP, segundo a legislação vigente, prevê a participação coletiva de toda a comunidade, tanto pais e estudantes quanto gestão, funcionários e corpo docente. Nesse sentido, é importante que, para incluir e considerar a perspectiva racial na construção do documento, os envolvidos nesse processo estejam conscientes sobre a importância do ensino das relações étnico-raciais dentro das escolas (LOPES, 2016).

Por ser um documento de identidade da escola com toda sua responsabilidade de orientar todas as práticas pedagógicas que ocorrem no contexto escolar, deve ser o principal instrumento para conduzir, influenciar e orientar práticas antirracistas e plurais que apoiem e estimulem o trabalho pedagógico em relações étnico-raciais. Nesta perspectiva, Lopes (2016) afirma que:

Entendemos que um dos caminhos para garantir o debate sobre as relações étnico raciais nos espaços escolares dá-se através dos conteúdos programáticos presentes no currículo escolar. Sendo assim, estes devem refletir e valorizar a formação cultural do povo brasileiro. Devemos lutar por um currículo libertador, ou seja, que evidencie todas os sujeitos sociais (estudantes, professores e profissionais da educação), que estão emergidos nos espaços escolares. (LOPES, 2016, p. 79-80).

Portanto, Lopes (2016) destaca em sua pesquisa que é necessário defender uma educação antirracista, que possibilite aos educandos a conscientização sobre o respeito, a diversidade cultural e a desconstrução de comportamentos discriminatórios através do diálogo e debate. Para que isso seja contemplado, os documentos precisam estar alinhados ao compromisso com as relações étnico-raciais previsto em lei (LOPES, 2016).

Na subseção a seguir será apresentado um recorte mais específico sobre os documentos coletados, retomando a justificativa dos dados coletados, a cidade envolvida na pesquisa, as escolas e os PPPs selecionados, de modo que se tenha acesso a maiores informações sobre o contexto de onde a pesquisa foi realizada para que, então, consiga-se compreender as análises feitas de forma mais precisa.

7.1. BREVE DESCRIÇÃO E CONTEXTO HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS

As informações sobre a cidade, bem como uma breve apresentação sobre sua história são necessárias para que se compreenda o contexto em que a pesquisa foi realizada e as influências desse cenário na coleta de dados utilizados. Ao conhecer a estrutura da cidade, seu potencial educativo e sua história, é possível realizar suas reflexões pessoais de forma mais abrangente e analítica a partir dos resultados obtidos da pesquisa. Nesta perspectiva, convém, nesta parte desta subseção, apresentar um breve contexto histórico da cidade de São Carlos.

O município de São Carlos está localizado no centro geográfico do Estado de São Paulo, com população urbana de 256.898 mil habitantes, área total de 1.136,907 km² e área urbana atual de 102,70 km² (IBGE, 2022). São Carlos recebeu o título de “Capital da Tecnologia”, devido ao seu vigor acadêmico, tecnológico e industrial. Os centros de pesquisa e as universidades da cidade são reconhecidas pela diversidade e excelência. A cidade conta com duas universidades públicas: a Universidade de São Paulo (USP), com dois campi na cidade, e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Além disso, há faculdades privadas e outros centros de ensino reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC) (SÃO CARLOS, 2023).

Diante das duas universidades públicas, São Carlos apresenta um número significativo e crescente de pesquisadores e cientistas. A prefeitura da cidade reuniu dados que apontam que há um pesquisador doutor (PhD) para cada 180 habitantes. São ao total 39 cursos de graduação e, aproximadamente, 200 empresas consideradas tecnológicas. No campo industrial, a cidade é marcada pela presença das grandes indústrias: Volkswagen (indústria especializada em motores), Tecumseh (indústria especializada em compressores), Faber Castell (indústria especializada em lápis), Electrolux (indústria especializada em geladeiras e fogões), entre outras de grande relevância e retorno para a população (SÃO CARLOS, 2023).

Além das indústrias, empresas e universidades, ela apresenta um Centro de Divulgação da Astronomia (CDA) veiculado à USP. O Centro de Divulgação da Astronomia (CDA) também é conhecido como Observatório pela comunidade acadêmica e população são-carlense e foi inaugurado em 4 de abril de 1986. Essa data foi o ano de passagem do cometa Halley e a principal atividade do CDA está relacionada com as divulgações de astronomia para a comunidade (SÃO CARLOS, 2023).

A cidade começou a ser povoada no final do século XVIII diante de uma abertura localizada em uma trilha que permitia o acesso às minas de ouro de Cuiabá e Goiás. Desta forma, sua história se inicia em 1831, com sua fundação em 4 de novembro de 1857 e composta, nessa época, por pequenas casinhas ao redor de uma capela, com moradores da família “Arruda Botelho” – família representada pelos primeiros proprietários das terras da Sesmaria do Pinhal (SÃO CARLOS, 2023).

Em 1865, a cidade de São Carlos foi elevada à categoria de “vila” e, 15 anos depois, em 1880 foi de “vila” para cidade com uma população de, aproximadamente, 16.104 mil habitantes com ampla infraestrutura urbana. As primeiras fazendas de café foram formadas entre os anos de 1831 e 1857, sendo a primeira atividade econômica da cidade. São Carlos teve um crescimento econômico significativo com a expansão da lavoura cafeeira, tornando-se o principal produto de exportação. Em 1884, com a chegada da ferrovia à cidade, iniciou outra atividade econômica de grande relevância e retorno financeiro (SÃO CARLOS, 2023).

No final do século XIX, a cidade foi marcada por um fenômeno social que influenciou significativamente na região: a imigração. São Carlos recebeu diversos imigrantes, sobretudo alemães trazidos pelo Conde do Pinhal no ano de 1876. A imigração possibilitou a expansão das atividades culturais oriundas dessa diversidade entre culturas, contribuindo com o desenvolvimento educativo da cidade. Na segunda metade do século XX, São Carlos inaugura, em abril de 1953, a Escola de Engenharia de São Carlos, vinculada à Universidade de São Paulo

(USP) e, posteriormente, na década de 1970, a criação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (SÃO CARLOS, 2023).

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a USP (Universidade de São Paulo) marcaram a história da cidade pela rotatividade de estudantes que recebem ao longo dos anos e pelo histórico de grandes profissionais de diversas áreas que são formados pelas universidades. Além disso, São Carlos conta com as contribuições e impactos culturais que as duas universidades públicas proporcionam para a cidade (SÃO CARLOS, 2023).

Contudo, é imprescindível ressaltar que todo o crescimento da cidade, assim como o país em geral, contou fortemente com a exploração da mão de obra escrava, principalmente de pessoas africanas que foram trazidas obrigatoriamente e compulsoriamente para serem escravizadas. No artigo escrito por Truzzi e Bassanezi (2009), as informações sobre a população, grupos étnicos, crescimento econômico e escravidão da cidade são evidenciadas e discutidas.

Truzzi e Bassanezi (2009) destacam que, provavelmente, logo após os indígenas, os primeiros habitantes da região deveriam ser os quilombolas que foram trazidos em situação de perseguição policial e/ou de fazendeiros. Essas pessoas que vieram fugitivas do sistema opressor e violento que estavam submetidos são, certamente, tanto de municípios mais próximos do interior de São Paulo, como Piracicaba, Itu e Campinas, quanto de outro estado, como sul de Minas Gerais – que faz fronteira no norte do estado de São Paulo (TRUZZI; BASSANEZI, 2009).

Para suportar o trabalho duro e favorecer o crescimento econômico, os donos das primeiras fazendas da cidade precisaram importar pessoas escravizadas, sobretudo de regiões mais decadentes, mesmo que arcassem com um preço mais elevado, visto que o tráfico negreiro já estava extinto desde 1854. Com o anúncio do fim da escravatura, os fazendeiros aderiram a substituição das pessoas escravizadas para imigrantes europeus. Em conjunto com esse grupo étnico de origem de fuga da escravidão e imigrantes europeus em busca de trabalho, famílias mineiras e nordestinas se juntaram ao grupo, com a intenção de fugir da seca. Todos esses grupos trabalharam e contribuíram com a expansão cafeeira e, conseqüentemente, com o fortalecimento econômico e crescimento da cidade (TRUZZI; BASSANEZI, 2009).

O município de São Carlos, no final do século XIX, foi considerado o município de maior receptor de imigrantes do interior paulista entre 1893 e 1907, com um total de aproximadamente 26.918, como destaca os autores de acordo com as estatísticas da época. Ainda no tocante aos dados estatísticos, é possível estimar que, até dois anos antes da abolição da escravatura, o percentual de pessoas classificadas entre pretos ou pardos que ainda eram

escravizados ou oriundos de famílias escravizadas era de, no mínimo, 80% em São Carlos (TRUZZI; BASSANEZI, 2009).

É importante destacar esse dado trazido por Truzzi e Bassanezi (2009) e apresentar reflexões sobre o que eles significam e das possíveis influências para a construção da sociedade são-carlense, principalmente no que diz respeito aos direitos de pessoas negras na cidade, acesso aos espaços culturais e educacionais e na formação geral da cidade. A escravidão demorou um tempo simbólico e significativo para ser abolida e isso reflete diretamente na forma como a população negra vive na contemporaneidade. São apenas 135 anos de fim da escravatura em 523 anos de descoberta do país, como evidencia Hasenbalg (1979).

Diante disso, é fundamental compreender que o contexto vivenciado e fortalecido na época determina e influencia gerações futuras. Os dados apresentados por Truzzi e Bassanezi (2009) possibilitam perceber o quanto o município de São Carlos se manteve resistente em relação à abolição da escravatura. Enquanto outros municípios e, até mesmo, outros estados brasileiros, se mobilizavam anos antes da abolição para romper com essa estrutura – mesmo com grupos que ainda apoiavam o sistema escravagista –, São Carlos ainda preenchia um percentual significativamente alto em relação a pessoas em situação escrava dois anos antes da abolição (TRUZZI; BASSANEZI, 2009).

Em concordância com isso, Truzzi e Bassanezi (2009) salientam que a população negra começou a ocupar as regiões mais periféricas da cidade após a abolição da escravatura. Esse dado revela o início de uma periferação dessa população, dado que

[...] ao se considerarem os quatro bairros (Vilas Pureza, Isabel, Vila Nery e Botafogo) mais os subúrbios como periferia do núcleo urbano central, observa-se que a chance de um negro (preto ou mulato) habitar a periferia era quase o dobro daquela de um brasileiro branco ou de um estrangeiro. (TRUZZI; BASSANEZI, 2009, p. 208).

Além da moradia, os processos escravagistas afetaram também a economia das pessoas que sofreram com esse sistema. Truzzi e Bassanezi (2009) revelam que os brasileiros brancos representavam a grande maioria (quase um monopólio) do profissionalismo liberal (médicos, professores, advogados e farmacêuticos). Além disso, também ocupavam os cargos públicos e administrações de fazendas. Enquanto isso, a população negra não caminhou concomitante com essas profissões bem remuneradas e de prestígio social. Segundo os autores, “[...] os negros, discriminados pelos brancos de modo geral, só conseguiram se organizar mais tardiamente, e contavam com muitos poucos interlocutores junto às elites locais” (TRUZZI; BASSANEZI, 2009, p. 214-215).

Silva e Dias (2002) também contribuem com essa análise sobre o contexto de escravidão e seus impactos no município de São Carlos. As autoras apresentam análises sobre as formas de resistência das pessoas escravizadas em São Carlos no período anterior a abolição da escravatura até o ano de abolição, entre 1869 e 1888, enfatizando os crimes e suicídios ocorridos nesse período. Esses acontecimentos ocorriam devido as difíceis condições das quais pessoas negras escravizadas foram submetidas. As autoras utilizaram fontes encontradas nos Acervos da Fundação Pró-Memória de São Carlos (FPM) e do Arquivo Público do Estado de São Paulo (APESP) (SILVA; DIAS, 2002).

As pessoas negras escravizadas cometiam suicídio por não aguentarem a opressão compulsória, a exploração intensa e as condições subumanas de vida que eram submetidas, segundo Silva e Dias (2002). O silenciamento das entidades jurídicas especializadas influenciava também no racismo que ainda permeia a vida da população negra na contemporaneidade. As autoras apresentam, ao longo da pesquisa, discussões e dados importantes que constatarem essas condições das quais as pessoas negras eram submetidas:

Torna-se evidente que as causas do suicídio dos escravos eram iminentes às condições sociais às quais eram submetidos. E mais ainda. A tendência ao suicídio aumentou à medida que suas esperanças de conquistar a liberdade não se concretizavam, apesar da crescente discussão a respeito da abolição que estava em curso, principalmente, a partir da extinção do tráfico internacional de escravos em 1850 [...] Segundo os Relatórios dos Chefes de Polícia, foram praticados na província de São Paulo, no período de 1869-1879, os números seguintes de suicídios: 1869: 17, dos quais, 11 escravos (64,7%); 1873: 20, dos quais, 11 escravos (55%); 1874: 27, dos quais, 22 escravos (81,4%); 1875: 45, dos quais, 23 escravos (55%); 1876: 50, dos quais, 30 escravos (54,5%); 1878: 22, dos quais, 11 escravos (50%); 1879: 11, dos quais, 8 escravos (72,7%). O meio mais empregado para a consecução era a 'estrangulação' (enforcamento)³⁰. Estes números demonstram que, de um total de 192 suicídios cometidos e registrados neste período, 116 foram de escravos, portanto, mais de 60%. (SILVA; DIAS, 2002, p. 9-10).

Os casos de suicídio apresentados pelas autoras e o silenciamento por parte da área jurídica e policial em relação aos casos revelam as formas de leitura acerca do ocorrido: desvalorização e desprezo. Segundo Silva e Dias (2002, p. 11), "os crimes e suicídios ocorridos nas fazendas eram silenciados perante as autoridades e a população, sendo resolvidos no âmbito das mesmas".

As contribuições das autoras revelam o cenário opressor e violento do contexto de escravidão em que o país e, especificamente, o município de São Carlos, SP, presenciou por muitos anos. Os suicídios e crimes ocorridos em São Carlos revelam a resistência negra nas fazendas. As lacunas encontradas nos autos representam o silenciamento por parte da área

jurídica e policial de esconder as reais situações que as pessoas escravizadas eram submetidas (SILVA; DIAS, 2002).

Nesta perspectiva, esses recortes em relação aos acontecimentos ocorridos no contexto histórico de São Carlos, SP, foram apresentados na pesquisa para refletir sobre como o racismo esteve presente no município durante os anos e o quanto isso pode refletir nas análises dos documentos coletados, seja através do silenciamento dos documentos em relação a necessidade de incluir as questões étnico-raciais ou até mesmo nos documentos que incluem essas questões como forma de superar os reflexos desse passado.]

7.2. A CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS SELECIONADAS E OS EIXOS DE ANÁLISES DOS PPPs

O objetivo deste espaço da dissertação é apresentar a caracterização das escolas que foram escolhidas para análise dos Projetos Políticos-Pedagógicos, bem como os motivos que levaram a essas escolhas, uma breve caracterização da localização das escolas e os critérios utilizados para as análises. É importante resgatar esses motivos para que se compreenda o lugar de análise escolhido para pesquisar.

As escolas foram selecionadas seguindo os seguintes critérios: escolas públicas, do município e que atendam aos anos iniciais da Educação Básica (1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental). Cada eixo de análise foi estabelecido de acordo com um propósito específico para contribuir com os resultados da pesquisa e responder ao problema de pesquisa em questão, bem como cumprindo os objetivos que foram estabelecidos. O critério de escolha em analisar os documentos de escolas públicas está relacionado com a necessidade de o campo acadêmico da pesquisa científica contribuir com a realidade das escolas de ensino público brasileiras. É uma possibilidade de aproximar o campo científico das pesquisas acadêmicas das escolas públicas da região, retornando contribuições do campo acadêmico para toda a comunidade.

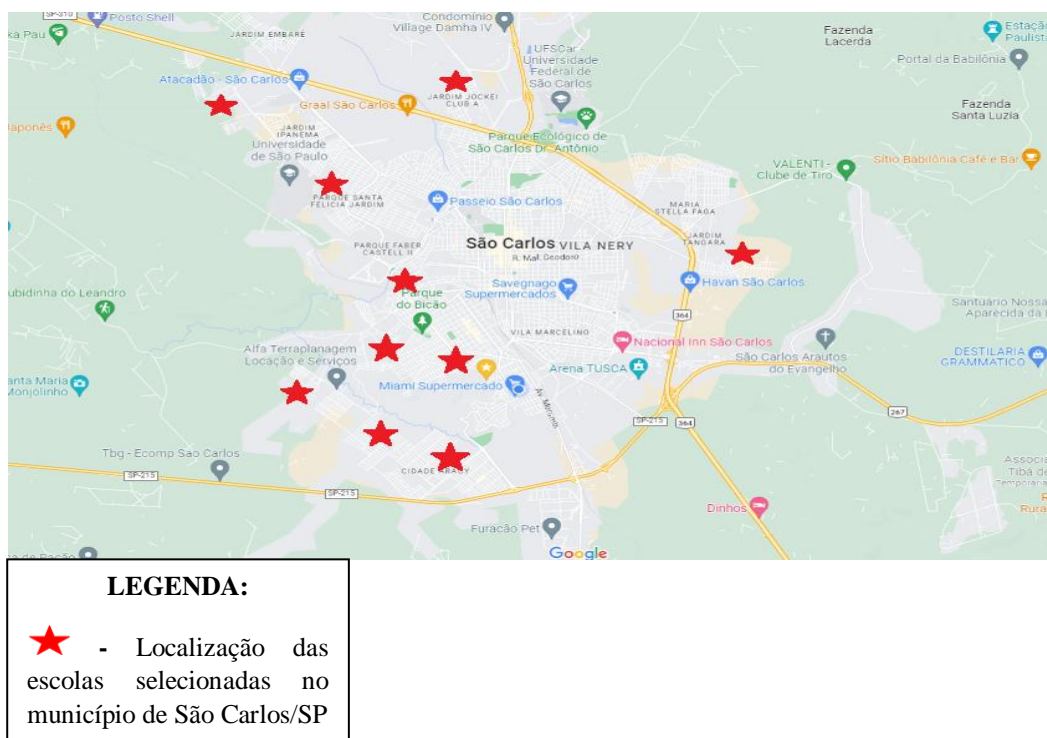
A cidade de São Carlos apresenta em sua totalidade, de acordo com os dados da Secretaria de Educação, um maior número de atendimentos a creches e pré-escolas, atendendo apenas 10 escolas de ensino fundamental. A maior parte do ensino fundamental é atendido pelo governo do Estado. Sendo assim, pensando na estrutura de uma pesquisa científica, percebemos que a análise de documentos de 10 escolas seria possível dentro da estrutura de uma dissertação de Mestrado, podendo analisar minuciosamente cada documento.

Essas escolas estão espalhadas pelos diversos bairros da cidade (bairros mais periféricos, mais centrais e mais rurais). Essa diversidade de bairros que atende a demandas

específicas enriquece as análises, uma vez que escolas com diferentes contextos podem estabelecer diálogos em suas propostas de ensino ou não. Convém ressaltar também que são o total de 10 Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB) que atendem crianças de faixa etária entre 6 e 11 anos. Contudo, há também 1 Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos (EMEJA) que não foi contemplada na pesquisa, visto que o objetivo é pesquisar a contribuição da literatura infantil analisando o trabalho pedagógico em EREER na formação das crianças.

Desta forma, foi construído um esquema geográfico para apresentar a visualização sobre a distribuição geográfica de cada escola participante da pesquisa. Essa distribuição geográfica das escolas, como dito anteriormente, é um ponto positivo para a pesquisa, pois enriquece as análises, possibilitando uma visão sobre o que se procura responder através de uma análise da cidade em sua totalidade, contemplando a maioria dos bairros e seus contextos específicos – uma vez que cada bairro apresenta um contexto, semelhante ou diferente, com suas propostas pedagógicas específicas para atender as demandas da comunidade.

Figura 2 - Mapa com a distribuição geográfica das escolas de ensino fundamental – anos iniciais do município de São Carlos – São Paulo



Fonte: Mapa da cidade de São Carlos – site da Prefeitura Municipal de São Carlos. Esquema criado pelo pesquisador (2023).

A comunidade escolar e o público atendido pela escola não deve ser apenas mencionado no documento, como aponta Veiga (1998), mas deve também fazer parte da sua elaboração. Sendo assim, é interessante para as análises que as escolas selecionadas sejam bem distribuídas pela cidade, de modo que se tenha acesso a forma como foi elaborado o documento em cada região de São Carlos, SP.

Com o propósito de respeitar a identidade de cada escola e região, a pesquisa não revelará o nome de cada escola selecionada e, ao menos, a região ao qual ela pertence. Ao invés disso, optou-se por nomear cada escola com uma letra (10 escolas com as 10 primeiras letras do alfabeto) e a região com cores (seis regiões com seis cores). As regiões foram estabelecidas pelo pesquisador para sintetizar as análises, de modo a não ficar extensas. A região cinza, por exemplo, abrange 3 escolas, que serão analisadas em conjunto.

É importante destacar também que as regiões foram organizadas de acordo com a distribuição geográfica das escolas pela cidade. Há bairros que são próximos, maiores (em extensão territorial e moradores) e que contemplam mais de uma escola para suprir essa necessidade, enquanto há bairros com apenas 1 escola e sem nenhum outro bairro mais próximo e/ou com bairros menores, com poucos moradores. Esse fator foi organizado pelo pesquisador para garantir que as apresentações das análises não ficassem extensas e para analisar a perspectiva de escolas que são próximas, investigando se há diferenças na elaboração do documento dependendo da proximidade de uma escola para outra. Desse modo, a identidade das escolas será respeitada e o objetivo da pesquisa de apenas analisar o documento como forma de contribuição para o campo de pesquisa será contemplado.

Nesse sentido, para respeitar as identidades das escolas que cederam os projetos para contribuir com esta pesquisa, as escolas receberam a seguinte nomenclatura de identificação: “escola A”, “escola B”, “escola C”, “escola D”, “escola E”, “escola F”, “escola G”, “escola H”, “escola I” e “escola J”. Elas estão distribuídas em seis regiões da cidade: região cinza, vermelha, azul, rosa, amarela e laranja.

A região cinza, por exemplo, corresponde a dois bairros próximos em sua localidade com 3 escolas para análises, já a região azul, amarela e laranja, são bairros mais afastados uns dos outros e que contam apenas com uma escola cada para atender a demanda do bairro inteiro e de pequenos bairros circunvizinhos. A Figura 3 representa a relação das escolas municipais participantes da pesquisa, distribuídas pelas regiões conforme apresentado e o total de escolas em cada região para facilitar a compreensão sobre essa organização das análises:

Figura 3 - Relação de escolas municipais de São Carlos, SP, participantes da pesquisa, suas regiões e total de escolas por região



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Segundo Cechinel et al. (2016, p. 04), os elementos que compõem as análises podem variar de acordo com as necessidades estabelecidas pelo pesquisador, porém, a análise documental é: “baseada na interpretação coerente, tendo em vista a temática proposta e a pergunta de pesquisa”. Sendo assim, conforme descrito pelo autor, as análises precisam dialogar com o problema de pesquisa e buscar responder as perguntas que norteiam toda a pesquisa.

Nesse sentido, os eixos de análise são fundamentais para realizar as análises dos projetos das dez escolas selecionadas para a pesquisa. Esses eixos foram construídos partindo dos objetivos de pesquisa apresentados, bem como o problema de pesquisa que esta dissertação pretende responder. Foram elaborados três eixos de análise para pensar os documentos coletados. Esses eixos foram caracterizados em números romanos, sendo: I) práticas pedagógicas e projetos com a temática étnico-racial; II) como a literatura infantil é apresentada e desenvolvida; III) literatura infantil no ensino das relações étnico-raciais.

Pensando nisso e para facilitar a visualização sobre os eixos de análise, bem como o objetivo de cada eixo de análise, foi construído um quadro para sintetizar todas essas informações. No Quadro 7 é apresentado o que cada eixo de análise pretende analisar nos dados

coletados, com base na proposta da pesquisa e com a intenção de que as análises respondam ao problema de pesquisa em questão:

Quadro 7 - Eixos de análise e seus objetivos

EIXOS DE ANÁLISE	OBJETIVOS
I) as práticas pedagógicas e os projetos com a temática étnico-racial	No documento analisado, há descrições e apresentações sobre práticas pedagógicas e/ou projetos associados ao ensino das relações étnico-raciais? Se sim, quais?
II) como a literatura infantil é desenvolvida nos projetos pedagógicos	O PPP apresenta registros de trabalho pedagógico envolvendo literatura infantil? Se sim, de que modo? Quais literaturas e/ou projetos literários são descritos?
III) literatura infantil no ensino das relações étnico-raciais	O documento apresenta práticas e/ou projetos vinculados ao ensino das relações étnico-raciais utilizando a literatura como instrumento pedagógico?

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

É importante ressaltar também que os documentos da escola “C” e da escola “G” não foram finalizados até o ano de coleta de dados desta pesquisa (2023), porque ainda se encontram em etapas finais de construção. São escolas que inauguraram um pouco antes da pandemia, em 2019, e, diante disso, só conseguiram se mobilizar para construir o PPP após o período pandêmico, com a retomada das atividades presenciais, de modo a garantir a participação coletiva como deve ser realizado. No entanto, ambas escolas construíram um plano de ação provisório para orientar as práticas e funcionamento da escola antes que o documento oficial fique pronto. As escolas disponibilizaram esses documentos para o pesquisador que incluiu nas análises da próxima seção.

Portanto, as análises dos projetos das 10 escolas municipais selecionadas de ensino fundamental que atendem crianças matriculadas nos anos iniciais da educação básica no município de São Carlos, interior de São Paulo, serão realizadas a partir dessas considerações e respeitando esses critérios de análise.

A próxima seção corresponde a última seção desta pesquisa e pretende apresentar as análises realizadas a partir dos documentos coletados: os Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas que atendem aos anos iniciais no município de São Carlos, interior de São Paulo. A seção de análise documental foi organizada pelo pesquisador como última seção intencionalmente, baseado na ideia de que o leitor, a partir da leitura das seções anteriores que estruturam esta pesquisa, tenha subsídios teóricos necessários para compreender as análises apresentadas.

8 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS PPP'S DE ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE SÃO CARLOS, SP

O objetivo desta seção é apresentar as análises desenvolvidas a partir dos documentos (Projetos Políticos-Pedagógicos) das escolas selecionadas. As análises desenvolvidas nessa seção serão realizadas a partir dos eixos de análises dos PPPs apresentados na seção anterior (ver em Quadro 7 – eixos de análise e seus objetivos).

A primeira subseção corresponde as análises da região cinza, discutindo o que dizem os documentos das escolas “A, B e C”. Essa é a maior região e, diante disso, abrange três escolas com, conseqüentemente, três documentos coletados. As análises sobre essa região apresentam discussões sobre três escolas bem próximas em relação à distância, mas, na qual, uma delas foi recentemente inaugurada. A segunda subseção corresponde as análises da região vermelha, analisando o que as escolas “D” e “E” apresentam em relação ao que se pretende investigar nesta pesquisa.

A terceira subseção se refere às análises da região rosa que, assim como a região vermelha, apresenta apenas dois documentos de duas escolas. Já a quarta e última subseção apresenta três análises: análises da região azul, amarela e laranja. O pesquisador optou por juntar essas três regiões em uma única subseção, pois são as únicas regiões que correspondem a apenas uma escola em cada. São regiões localizadas em bairros novos e distantes do centro urbano da cidade. A proposta de juntar as análises dessas regiões em uma única subseção ocorreu com a intenção de verificar como foram feitas as organizações de escolas que atendem a demanda do bairro inteiro.

O PPP, como já discutido em seções anteriores, é o documento mais importante de identidade da escola e, diante disso, o silenciamento dele em relação a essas questões é um posicionamento que a escola assume. É importante ressaltar que o não aparecimento das questões étnico-raciais não necessariamente implica no não trabalho pedagógico do cotidiano escolar da escola pesquisada. No cotidiano escolar poderão surgir práticas escolares que não estão descritas e que são bem-sucedidas.

Todavia, como o problema de pesquisa em questão é verificar se há essas questões presentes nos documentos oficiais da escola, as análises foram pautadas apenas no que os documentos apresentam. Sendo assim, a intenção neste espaço não é indicar se a escola participante da pesquisa não trabalha ou considera o ensino das relações étnico-raciais, mas sim analisar o que é exposto no documento ou não.

Desta forma, esta seção, organizada em quatro subseções, pretende apresentar as análises sobre os documentos das escolas municipais que atendem aos anos iniciais do ensino fundamental de São Carlos, SP, investigando de que forma esses documentos são organizados e se há presença do trabalho pedagógico em relações étnico-raciais utilizando a literatura como instrumento educativo. As subseções foram criadas para facilitar a organização da pesquisa e das informações coletadas dos documentos, bem como garantir a atenção a todos os detalhes descritos e possibilitar que as análises apresentadas não fiquem confusas e/ou extensas.

8.1 AS “BIBLIOTECAS ESCOLARES ESCOLAS DO FUTURO”: O QUE SÃO E QUAIS SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA?

Esta subseção foi elaborada como ferramenta para complementar as discussões construídas ao longo da pesquisa e oferecer mais fundamentações teóricas para responder ao problema de pesquisa em questão. É uma estratégia da pesquisa de organizar e fundamentar as falas e discussões que foram tecidas ao longo da dissertação. Os Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas de ensino fundamental que atendem aos anos iniciais do município de São Carlos, SP, coletados compõem o objeto de pesquisa desta dissertação. Contudo, como o objetivo da pesquisa é analisar a importância da literatura infantil sob a perspectiva étnico-racial investigando o que os documentos descrevem e apresentam, o pesquisador optou por pesquisar, em conjunto com as análises dos PPPs, as bibliotecas escolares das escolas selecionadas, a fim de contribuir com as discussões e ampliar as reflexões sobre o tema.

O objetivo em visitar as bibliotecas dessas escolas é de oferecer mais informações sobre o acervo literário encontrado. Como já discutido anteriormente em outras seções da pesquisa, as análises dos documentos não representam necessariamente as práticas escolares cotidianas e bem-sucedidas que ocorrem dentro dos espaços escolares. No entanto, eles apresentam informações que consideram importantes e fundamentais sobre como a escola funciona, quais concepções ela segue e quais os caminhos para atingir essas concepções.

Nesse sentido, nas próximas seções serão apresentadas as análises sobre o que esses documentos apresentam e descrevem sobre os trabalhos pedagógicos na perspectiva étnico-racial, na literatura infantil e na literatura infantil para o ensino das relações étnico-raciais, ressaltando os documentos que citam a Lei nº 10.639 de 2003. Essas análises revelam que alguns Projetos Políticos-Pedagógicos de algumas escolas mencionam e descrevem o trabalho pedagógico com a literatura infantil na intenção de se discutir e trabalhar as questões étnico-raciais com os estudantes.

Todavia, mesmo com as análises documentais, é possível refletir e questionar sobre quais literaturas estariam disponíveis para as escolas desenvolverem seus trabalhos nessa questão: há literaturas acessíveis para esse trabalho no acervo das bibliotecas? Se sim, quais? Quantas? Alguma literatura citada nos documentos aparece nos acervos da biblioteca?

Para responder a essas questões e contribuir/complementar as análises realizadas ao longo da pesquisa, o pesquisador visitou oito bibliotecas escolares do município de São Carlos que estão localizadas ao lado das escolas pesquisadas na intenção de mapear quais livros tem nos acervos sobre relações étnico-raciais. São dez escolas participantes da pesquisa, porém, duas delas foram inauguradas recentemente (escola “C” e escola “G”) e, diante disso, não contam com a biblioteca ao lado da escola. Desta forma, foram visitadas e analisadas oito bibliotecas escolares do município de São Carlos, SP.

O município de São Carlos conta com dez escolas para atender o ensino fundamental na educação básica. Dessas dez escolas, oito oferecem o suporte de uma biblioteca ao lado da escola para atendimento, tanto para a comunidade escolar quanto para a população – preferencialmente do bairro. A construção dessas bibliotecas ao lado das escolas é o resultado de uma política de fomento ao livro, a leitura e a bibliotecas do município de São Carlos. Moraes (2010) ressalta que a iniciativa em construir essas bibliotecas ao lado das escolas é um esforço de uma política de fomento ao livro, a leitura e as bibliotecas.

Segundo Moraes (2010), o município de São Carlos sob a orientação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura implantou o Sistema Integrado de Bibliotecas de São Carlos, denominado de “SIBI/São Carlos”. O SIBI/São Carlos é um sistema que visa garantir a toda população mínimas condições de acesso à cultura e à informação. Essa rede de bibliotecas escolares foi denominada em seu projeto de “Escola do Futuro” (MORAES, 2010).

A “Escola do Futuro” altera e moderniza a concepção de biblioteca escolar, trazendo um caráter inovador e renovado, sendo localizadas preferencialmente em bairros periféricos da cidade para atender prioritariamente a população carente da cidade, segundo Moraes (2010). A organização dessas bibliotecas foi pensada de forma estratégica com a finalidade de oferecer informação e acesso à leitura para toda a população, sobretudo para quem não tinha a oportunidade desse acesso. De acordo com a autora:

Sem deixar de ser uma biblioteca escolar por excelência que atende a comunidade de professores, alunos e funcionários, estende o seu acervo, serviços e produtos à comunidade do bairro, a Biblioteca Escolar-Comunitária transforma-se em uma biblioteca pública, na melhor concepção que se pode ter desse espaço de informação e leitura. Localizadas contíguas às Escolas Municipais de Ensino Fundamental, disponibilizam um espaço mais democrático na busca e acesso à informação por meio

de práticas de leitura e acesso as mais diversas fontes de informação convencionais, digitais e eletrônicas. (MORAES, 2010, p. 23).

O município de São Carlos, mesmo com a presença de duas grandes universidades públicas – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade de São Paulo (USP) – e, conseqüentemente com altos índices de doutores por habitantes, ainda apresentava um número significativamente carente de bibliotecas escolares e públicas, de acordo com Moraes (2010). Nesse sentido, a rede de “Bibliotecas Escolares-Comunitárias” integradas ao SIBI/São Carlos foi uma das estratégias estabelecidas pela iniciativa governamental para o incentivo à leitura e o acesso ao universo literário e de informação (MORAES, 2010).

Outro dado importante de apresentar e destacar neste espaço é o caráter educador que a cidade de São Carlos aderiu. Trata-se de uma cidade educadora e teve sua adesão à Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) em 18 de agosto de 2005 (AICE, 2005). Uma cidade educadora exerce a função de formar a população para e pela cidadania, visualizando a educação em todos os espaços da cidade, não apenas nos ambientes escolares. A proposta da cidade educadora é integrar a escola com outros espaços de formação, como bibliotecas, cinemas, praças, ruas, teatros e afins (MORAES, 2010).

É com esse contexto de cidade educadora e necessidade de integração da escola e do conhecimento com outros espaços de educação que o objetivo das bibliotecas escolares “escolas do futuro” está alinhada. A rede de Bibliotecas Escolares Escolas do Futuro foi criada em 2002 como resultado de políticas e diretrizes educacionais vigentes. Seus princípios básicos de funcionamento são:

- Integração em rede: bibliotecas só funcionam em rede, elas precisam estar **em** rede e estar **na** rede.
- A biblioteca escolar deve estar integrada à sociedade da informação utilizando a tecnologia de informação e comunicação.
- A biblioteca escolar é **para** a comunidade e não é **da** escola – é preciso negar esse conceito errado de pertencimento que a comunidade escolar tem da biblioteca e do bibliotecário.
- A biblioteca escolar deve oferecer igualdade de oportunidades no acesso e uso da informação, portanto precisa estender seus serviços à comunidade do seu entorno.
- A biblioteca escolar é uma organização que integra o sistema educacional e cultural do Município, em processo contínuo e permanente de aprendizagem.
- A cultura é essencial, não há educação de qualidade sem cultura.
- O bibliotecário da biblioteca escolar é profissional da informação e da cultura a serviço da educação, não é um bibliotecário escolar.
- A biblioteca escolar não somente apoia as atividades da escola, mas integra o processo educativo.
- A biblioteca escolar em consonância com as políticas educacionais e culturais do Município elabora e executa seu PPP – Projeto Político Pedagógico.
- A biblioteca escolar não é somente um espaço de busca, acesso e uso da informação, mas um espaço de expressão, de produção do conhecimento, assim recai sobre ela a responsabilidade do processo de construção do conhecimento, por meio da apropriação da informação.

- A biblioteca escolar deve ter uma política de desenvolvimento de coleções. Há uma grande diferença entre material didático usado em sala de aula e acervo de biblioteca. O livro didático não é item de acervo. (MORAES, 2010, p. 27).

Esses são os princípios básicos que orientam e organizam a rede de bibliotecas escolares desse projeto. As concepções que fundamentam o projeto, como destacado por Moraes (2010), estão veiculadas a necessidade de integração educativa da biblioteca com a comunidade, tendo como objetivo principal democratizar o acesso à informação e leitura através de espaços educativos que oferecem aos cidadãos experiências e possibilidades formativas. É importante destacar que as bibliotecas estão localizadas ao lado das escolas de ensino fundamental, mas não são da escola. São para toda a comunidade, especialmente a que mora no bairro. A comunidade escolar se beneficia dessa proposta junto com a comunidade do bairro (MORAES, 2010).

Em relação à aquisição do acervo, o projeto compra e recebe doações de livros. De acordo com Moraes (2010), há um valor especial destinado para o investimento na compra de acervos para todas as bibliotecas, incluindo as bibliotecas das “escolas do futuro”. Dessa forma, os acervos das bibliotecas pesquisadas recebem livros enviados pelo Governo Federal – por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)⁵ –, bem como das doações que passam por um processo de seleção, remanejamento e descarte rigorosa (MORAES, 2010).

A seleção da compra desse acervo, bem como da organização após as doações, ocorre considerando o atendimento prioritário à comunidade escolar. Nesse sentido, Moraes (2010) afirma que:

Sempre em processo de formação e atualização, as bibliotecas disponibilizam um acervo em todas as áreas de conhecimento e em todos os suportes. Considerando que a prioridade no atendimento é a comunidade escolar, a formação de acervo chamado paradidático de apoio ao ensino das várias áreas e a literatura infanto-juvenil são as prioridades na aquisição e processamento, assim como algumas obras de referência. O acervo voltado à comunidade em geral, visando principalmente os cidadãos está no início, formando principalmente o acervo em literatura brasileira – um dos mais procurados. (MORAES, 2010, p. 29).

Além da seleção criteriosa para aquisição dos acervos, a rede de bibliotecas também promove programas e projetos de incentivo ao acesso democrático da leitura e da informação. Esses programas constituem um conjunto de projetos e ações que objetivam incentivar a leitura para toda a comunidade com o foco no acesso à informação, à cultura e à literatura. Dentre eles,

⁵ Programa Nacional Biblioteca da Escola foi criado em 1997 com o objetivo de promover o acesso à cultura, bem como o incentivo à leitura, tanto para os estudantes quanto para os professores através da distribuição de acervos literários (BRASIL, 1997).

estão: “programa de incentivo ao livro e à leitura”, “programa de acesso à informação”, “programa de inclusão digital”, “programa de ação cultural” e “programa de gestão e políticas” (MORAES, 2010).

A biblioteca escolar funciona como uma integração do processo educativo das escolas. Como estão localizadas ao lado das escolas, os/as estudantes têm acesso facilitado e podem agendar idas frequentes, tanto para lazer quanto para pesquisas escolares. As bibliotecas têm sua própria organização e identidade organizada em um próprio Projeto Político-Pedagógico que não está vinculado ao PPP da escola vizinha. No entanto, o objetivo desta seção é apenas oferecer informações que complementem as discussões da pesquisa e contribuam para responder ao problema de pesquisa em questão. Dessa forma, esses projetos das bibliotecas não foram coletados para análise.

Nesse sentido, pensando em verificar quais literaturas infantis sob a perspectiva étnico-racial se encontravam disponíveis no acervo dessas bibliotecas, o pesquisador visitou todas as oito bibliotecas que compõem a rede de “Bibliotecas Escolares Escolas do Futuro”. A intenção foi coletar essas informações sobre o acervo para verificar se havia literaturas infantis sob a perspectiva étnico-racial disponível e, se sim, quantas e quais obras para, diante disso, dialogar com as análises e reflexões dos PPPs das escolas de ensino fundamental participantes da pesquisa.

Nas próximas seções serão apresentadas as análises dos projetos das escolas participantes. Durante as análises, nas subseções, serão apresentadas também as informações coletadas e analisadas sobre as bibliotecas escolares, de modo a complementar o que foi dito e subsidiar as informações apresentadas sobre os PPPs das escolas. Desta forma, as bibliotecas escolares, mesmo não sendo o objeto principal de pesquisa desta dissertação, também representam um complemento teórico e de análise.

8.2. ANÁLISES DA REGIÃO CINZA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS DAS ESCOLAS “A”, “B” E “C”?

O documento da escola “A” é o mais curto em número de páginas e o mais atualizado quando comparado com os demais documentos analisados. O PPP da escola “A” contém 19 páginas e foi construído em 2022. O documento se inicia apresentando as concepções que um Projeto Político-Pedagógico deve ter, sua responsabilidade com a gestão democrática, participação coletiva e necessidade de ser um documento que seja construído através do cotidiano escolar, atribuindo sentido a todas as metas, estratégias de ensino e planos

pedagógicos de acordo com o perfil e necessidades do seu público-alvo: estudantes e demais comunidade escolar.

A escola “A”, segundo seu PPP, atende um número relativamente grande de estudantes, contendo, até o ano de 2022, 46 turmas atendidas do ensino fundamental – anos iniciais, totalizando 1049 estudantes. Além disso, o documento apresenta também na seção de “caracterização da comunidade escolar” uma visão sobre a comunidade escolar atendida. Segundo o PPP, a comunidade escolar é de classe baixa, a qual a maioria das famílias são formadas por pais que trabalham “fora”, na indústria, comércio, casa de família e serviço rural. Essa seção cita também que a violência e a criminalidade são questões atribuídas ao bairro e que faltam oportunidades de lazer e cultura para os moradores, sobretudo crianças e adolescentes.

Essas informações são relevantes para as análises porque podem oferecer reflexões para discutir a respeito do acesso da comunidade escolar com a literatura infantil e com a literatura infantil na perspectiva étnico-racial. Embora apenas as informações contidas no documento não sejam suficientes para avaliar e visualizar o cotidiano escolar e as experiências educativas literárias vividas pelas crianças, elas oferecem dados importantes sobre como a escola percebe as contribuições da literatura infantil para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Além disso, como o documento cita o perfil do bairro atendido relacionado a um bairro com poucas oportunidades culturais e de lazer, é importante verificar se há indícios no PPP sobre possíveis experiências literárias que contribuam com o crescimento de vivências desses estudantes e comunidade escolar.

Em relação ao primeiro eixo de análise, as práticas pedagógicas e os projetos com a temática étnico-racial, o documento da escola “A” cita que a unidade escolar tem como objetivo e meta desenvolver a construção de posturas éticas, priorizando o respeito e valorizando a diversidade e, com isso, promovendo o enfrentamento do racismo e de outros preconceitos. Nos objetivos específicos, surge o objetivo de conhecer as características fundamentais do Brasil em todas suas dimensões – culturais, sociais e materiais – e, a partir disso, desenvolver com os estudantes suas identidades pessoais e nacionais, bem como sentimento de pertencimento.

Essa informação, mesmo que de forma sutil, oferece uma possibilidade de trabalho sob a perspectiva étnico-racial, uma vez que os estudos sobre a formação nacional dependem das conexões entre Brasil e África para, somente assim, visualizar a formação brasileira. Contudo, todos esses estudos dependem do olhar docente, da perspectiva decolonial do professor e da sensibilidade de seleção de conteúdos. Mas, de todo modo, é uma possibilidade visualizada.

No próximo objetivo específico, o documento complementa essa informação e, de forma sugestiva, oferece subsídios para compreender que as questões decoloniais estão incluídas entre os objetivos da escola: o PPP menciona nesse objetivo específico a necessidade de trabalho pedagógico em que os estudantes tenham a oportunidade de “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, sociais, de crenças, de sexo, de etnia...” (PPP da escola “A”, 2022, p. 15).

Nos planos de ações e metas, o documento destaca a promoção de rotinas pedagógicas de conteúdos que contemplam o Ensino de História e Cultura dos Povos Africanos e Afro-Brasileiros e Povos indígenas, valorizando suas contribuições sociais, econômicas, históricas e culturais. O PPP não cita, mas essa meta apresenta o que é prescrito nas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08.

O segundo eixo de análise, como a literatura infantil é desenvolvida nos projetos pedagógicos, surge também na seção de planos de ações e metas. O documento cita como uma meta investir e aumentar o acervo literário da escola, oportunizando maiores momentos e espaços de leitura de qualidade aos estudantes, fortalecendo o “Projeto de Leitura”. Contudo, esse projeto não é abordado de uma forma mais descritiva, somente sendo mencionado nesse espaço do documento.

Já no que diz respeito ao terceiro eixo de análise, literatura infantil no ensino das relações étnico-raciais, o documento não apresenta nenhuma informação sobre os possíveis trabalhos pedagógicos e/ou projetos educativos que abordem a literatura infantil sob a perspectiva étnico-racial.

O documento da escola “B” foi construído em 2019 e contém 33 páginas. A escola também apresenta, segundo o documento, um número relativamente grande de estudantes matriculados. O PPP da escola também apresenta parcerias com uma das universidades do município (UFSCar), destacando projetos organizados pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

A seção de “caracterização da comunidade escolar” descrita no documento é a mesma do PPP da escola “A”. Como pertencem à mesma região e, conseqüentemente, compartilham de bairros muito próximos e da mesma comunidade, é possível que as duas escolas tenham feito parcerias para construir em conjunto. No entanto, essa informação não consta no documento. É uma suposição subjetiva do pesquisador, visto que as informações são as mesmas.

Seguindo os eixos de análise para analisar o documento da escola “B”, encontramos as seguintes informações:

a) Eixo de análise I - as práticas pedagógicas e os projetos com a temática étnico-racial: “A África que não lemos” é um projeto destacado pelo documento enquanto uma estratégia educativa de incentivo à leitura. Além disso, o documento cita a Lei nº 10.639/2003 na seção de grades curriculares para fundamentar que os componentes de História, Língua Portuguesa e Artes trabalharão sob a perspectiva da lei;

b) Eixo de análise II – como a literatura infantil é desenvolvida nos projetos pedagógicos?: os projetos de leitura são bem destacados no documento, apresentando, ao menos, um projeto em quase todos os anos, desde o primeiro até o quinto ano do ensino fundamental da escola. O documento cita os seguintes projetos: “leitura não tem idade: pequenos alunos, grandes leitores”; “leitura um mundo aberto para sonhar”; “sarau de poesias”; “a África que não lemos”; “sequência de leitura em voz alta: histórias à brasileira”, “teatro de leitores”; “clubinho da Leitura – em parceria com PIBID – UFSCar”. Todos esses projetos têm como objetivo o incentivo à leitura e o acesso ao mundo letrado através do auxílio de acervos da literatura infantil de acordo com a temática que cada projeto se propõe a realizar.

c) Eixo de análise III – literatura infantil no ensino das relações étnico-raciais: o PPP da escola “B” destaca o projeto “A África que não lemos”, conforme apresentado no eixo de análise I. O projeto é realizado pelos/as docentes do segundo ano. A descrição do projeto no documento está relacionada apenas com o incentivo à leitura. Não há mais detalhamentos sobre como será realizado o projeto, quais literaturas serão utilizadas etc.

A escola “C”, como informado na seção anterior, não apresenta PPP ainda porque foi inaugurada um pouco antes da pandemia e está com seu projeto em construção, uma vez que o retorno presencial das atividades escolares ocorreu em meados de 2021 no município de São Carlos, SP. Contudo, a escola disponibilizou um plano de ação emergencial, que é um documento oficial da escola para orientar as práticas e funcionamento até o oficial estar finalizado.

O documento é curto e com as informações sintetizadas. Como foi construído de forma emergencial, somente para suprir as necessidades de inauguração enquanto o contexto pandêmico se finalizasse e o PPP pudesse ser construído de forma democrática com a participação coletiva de toda comunidade escolar, o Plano de Ação da escola é breve e apresenta informações gerais sobre a instituição de ensino.

Em relação ao primeiro eixo de análise, o documento oferece uma visão ampla sobre a escola estar comprometida com as questões de diversidade que são inerentes dos processos de ensino e aprendizagem. Não consta nenhuma informação sobre projetos e práticas sobre a temática étnico-racial.

Sobre os eixos 2 e 3 de análise, que dizem respeito ao trabalho literário e o trabalho literário sob a perspectiva étnico-racial, o documento da escola “C” apresenta apenas informações sobre o fomento ao incentivo da leitura para seus estudantes. O plano de ação justifica também que ainda não recebeu a verba destinada para a compra de acervos por questões burocráticas de inauguração recente, mas que coletou, através de campanhas escolares, todo acervo por meio de doações.

Desta forma, as análises das escolas da região cinza apresentam os seguintes pontos importantes a serem considerados:

a) os documentos caracterizam a comunidade escolar atendida enquanto uma comunidade pertencente a bairros considerados com índices de violência e criminalidade, com poucas oportunidades de cultura e lazer para crianças e adolescentes;

b) as escolas da região cinza atendem a um número relativamente grande de estudantes se comparados com as demais escolas participantes da pesquisa, segundo os dados contidos nos documentos analisados. As informações sobre o número de estudantes atendidos nas duas escolas (“A” e “B”), bem como a caracterização da comunidade escolar enquanto comunidade de “classe baixa” com índices de “violência e criminalidade” no bairro e com “poucas oportunidades de acesso à cultura e lazer” são informações que permitem refletir sobre o papel social da escola em garantir possibilidades de cultura e lazer para esses estudantes que estão inseridos nessa realidade. Seguindo a proposta de responder ao problema de pesquisa em questão, é possível refletir sobre como os documentos apresentam a literatura infantil e a literatura infantil sob a perspectiva étnico-racial enquanto uma das estratégias para garantir o acesso à cultura e lazer. Ambos os documentos, mesmo que sucintamente e, por vezes, de forma sutil, revelam o esforço em garantir o acesso à leitura, às experiências literárias com as questões étnico-raciais e projetos sob essa perspectiva;

c) os documentos das escolas “A” e “B” citam as legislações que fundamentam as práticas pedagógicas escolares do ensino da cultura africana, afro-brasileira e indígena, dado qual a escola “A” cita a Lei nº 10.639/03 e 11.645/08 e a escola “B” cita apenas a Lei nº 10.639/03. Fundamentar as informações do documento com base legislativa é um exercício necessário de incentivar toda a comunidade escolar a acessar os prescritos da lei, se mobilizar para garantir práticas de ensino que instrumentalizem os prescritos das leis e cobrar para que essas práticas sejam efetivadas ao longo do ano letivo, visto que o PPP é um documento que deve ser consultado e atualizado frequentemente;

d) ambos os documentos mencionam, de alguma forma, o trabalho pedagógico em relações étnico-raciais, seja através dos conteúdos de História, Artes e Língua Portuguesa

resgatando as contribuições do continente africano para a história nacional, seja através de projetos específicos de leitura que abordam o tema. Contudo, a escola “B” apresenta em seu PPP uma variedade maior de projetos literários, sendo um deles com foco na literatura infantil sob a perspectiva étnico-racial;

e) a escola “C” por ainda estar finalizando o seu projeto disponibilizou um Plano de Ação ao pesquisador. O Plano de Ação consta informações a respeito da concepção de educação da unidade escolar relacionada com o compromisso em garantir uma educação voltada ao respeito da diversidade. Em relação ao trabalho pedagógico com a literatura infantil, o documento declara que construiu o seu acervo temporário sob a organização de doações. Nada consta sobre a literatura infantil na perspectiva étnico-racial;

Em relação às bibliotecas escolares da região cinza, apenas os bairros das escolas “A” e “B” disponibilizam dos serviços das bibliotecas para a comunidade. A escola “C” foi inaugurada recentemente e está entre as duas escolas que não disponibilizam de bibliotecas vizinhas da unidade.

As bibliotecas escolares da região cinza oferecem um acervo de literaturas infantis com a temática étnico-racial variada e ampla. Há diversos livros que abordam diversos assuntos sobre as questões raciais que podem contribuir para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Ambas disponibilizam no seu acervo as obras da coleção “Black Power” da editora Mostarda em grandes quantidades, podendo ser utilizadas em sala de aula e/ou em projetos escolares para todos/as estudantes. Essa coleção consiste em uma série de livros sobre personalidades negras que ocuparam um papel significativo e relevante na luta do movimento negro do país e do mundo. Personalidades como Nelson Mandela, Rosa Parks, Dandara e Zumbi, Martin Luther King, entre outros. A coleção dispõe de vários livros e alguns deles apresentam mais de um exemplar.

A biblioteca escolar localizada no bairro da escola “B” oferece uma ala das prateleiras denominada de “africanidades” e outra de “indígenas” com diversos exemplares de literatura infantil que abordam questões africanas e indígenas, com lendas e histórias sobre os povos africanos e indígenas, bem como assuntos relacionados a estética/identidade (cabelo, cor de pele) e vida cotidiana com personagens principais negros/as. É possível dialogar sobre a organização dessas “alas” na biblioteca porque ambos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas da região cinza citam em seus documentos as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08. Embora a biblioteca e a escola tenham sua própria gestão administrativa e seu próprio PPP, podem estabelecer parcerias e diálogos para garantir uma educação significativa para os/as estudantes da comunidade, visto que tanto a escola quanto a biblioteca compartilham de um objetivo geral

em comum: garantir a cultura e o desenvolvimento dos estudantes através do acesso literário e das práticas de leitura.

Um exemplo dessa parceria entre biblioteca e escola é a informação contida no documento da escola “B” e as alas encontradas na biblioteca vizinha dessa escola. Como já mencionado, o PPP da escola “B” responde ao eixo de análise III apresentando um projeto escolar denominado de “A África que não lemos”. Embora o documento não apresente uma descrição detalhada sobre como o projeto será encaminhado e quais serão seus procedimentos, o título indica que haverá leitura sobre conteúdos africanos, na medida em que a biblioteca vizinha da escola “B” apresenta uma ala inteira na prateleira de literaturas infantis que abordam a temática africana. Nesse sentido, é possível estabelecer uma reflexão de parcerias entre a escola e a biblioteca para contribuir com a Educação das Relações Étnico-Raciais utilizando a literatura infantil e, conseqüentemente, cumprindo com o previsto pela Lei nº 10.639/03.

8.3. ANÁLISES DA REGIÃO VERMELHA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS DA ESCOLA “D” E ESCOLA “E”?

A “escola D” atualizou seu projeto político pedagógico em 2019. O documento começa organizado em seis partes, todas com uma breve introdução sobre o que será tratado. O documento apresenta as definições de PPP, os envolvidos no processo de elaboração e ressalta a importância da participação coletiva para garantir o processo democrático de construção do documento. O documento apresenta também a proposta de “escola que queremos”, indicando o objetivo geral estabelecido pelos envolvidos no processo e os dados de identificação e caracterização da escola, bem como um breve histórico do contexto em que a escola foi fundada e a área de abrangência, clientela atendida com gráficos ilustrativos, percentuais e coloridos para indicar dados.

O documento é convidativo e bem explicado, com uma linguagem e estrutura acessível a quem se interesse em realizar a leitura, mesmo que não tenha vínculo e familiaridade com os termos do campo educacional – o documento se preocupou em explicar todos as definições e conceitos da área da educação. Como proposta de identidade da escola e de apresentação do espaço em sua totalidade, o documento atende às expectativas, apresentando a escola de forma completa e bem explicada.

É interessante destacar também a adesão da escola em relação ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. O programa desenvolve diversas atividades que contribuem com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, desde auxílio e reforço da

aprendizagem quanto projetos extracurriculares e de lazer. É um programa que visa introduzir estudantes universitários de cursos de licenciaturas no âmbito escolar para contribuir com a demanda e necessidade da escola, em constante pesquisa sobre a prática e a teoria. É uma forma de aproximar a universidade e sua potência do ensino público, favorecendo a qualidade do ensino. Na “escola D”, o programa atende as áreas de Educação Especial, Matemática e Artes. O PIBID aparece em várias partes do documento, tanto nos itens de ações da escola e projetos e atividades culturais quanto na sexta parte, que é específica para explicação dos projetos bem-sucedidos e parcerias da escola.

Na segunda parte do documento em que é apresentado as concepções pedagógicas da escola, o PPP cita, logo no início do capítulo, a Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) para ressaltar que todos os valores apresentados nessa parte serão fundamentados por essa lei. Esses valores têm relação com os direitos e deveres do cidadão, respeito ao bem comum, ordem democrática, vínculos de família, laços de solidariedade humana e tolerância recíproca. A mesma lei também é apresentada para fundamentar os objetivos do ensino fundamental, estabelecendo como objetivos da escola o que é previsto pela lei de 1996. Esses objetivos são, de modo geral, o desenvolvimento da capacidade de aprender, compreensão sobre o ambiente natural e sistema político, fortalecimento dos vínculos familiares e incentivo ao pensamento crítico.

Em relação à Lei nº 10.639 de 2003, que estabelece o ensino obrigatório da cultura e história africana e afro-brasileira nas escolas de educação básica, o documento não apresenta nenhuma menção ou citação. As únicas leis citadas e explicadas como fundamento das práticas escolares e concepções pedagógicas são as leis que já foram apresentadas.

O primeiro eixo de análise, eixo I – “as práticas pedagógicas e os projetos com a temática étnico-racial”, pretende analisar se há descrições e apresentações sobre práticas pedagógicas e os projetos que abordem o ensino das relações étnico-raciais e, caso apareçam ou são mencionados, se há explicações de como eles são desenvolvidos. Há fatores explícitos e implícitos no documento da “escola D” que podem induzir a reflexão acerca do trabalho desenvolvido nesse campo.

No início do documento, quando é realizada uma explicação sobre as intenções da escola e visão do estudante, o PPP apresenta uma definição de estudante que, de forma indireta, se faz entender o trabalho com a diversidade e características individuais do sujeito. Essa parte do documento menciona que o estudante é um ser humano único, com suas especificidades e características próprias que devem ser respeitadas pela escola, a fim de promover uma libertação e autonomia de modo que ele consiga interpretar e reconhecer sua própria existência.

Mesmo que não esteja explicitamente mencionando os fatores raciais e identitário, essa parte do documento reflete sobre a necessidade do estudante se reconhecer dentro das suas singularidades e da escola oferecer um suporte para que isso seja contemplado e respeitado.

A “Consciência Negra” é citada como projetos e atividades culturais para o Ensino Fundamental e, na parte ilustrativa do documento que é apresentado uma imagem do ano letivo completo no calendário com todos os eventos, datas comemorativas, feriados e dias letivos, a Consciência Negra aparece como um dos eventos de “atividades culturais”. No PPP não tem um espaço específico explicando de que forma esse dia será trabalhado e como será esse evento. Não há registros que comprovem o que será feito nesse evento.

A única parte do documento que indica de forma declarada e explícita sobre o ensino das relações étnico-raciais está na parte reservada para o “currículo”, em que é apresentado todos os componentes curriculares que formam o currículo escolar da unidade e expõe o que se pretende ser trabalhado em cada componente. No ensino de “História do Brasil”, o documento menciona que levará em conta as contribuições das diferentes e diversas culturas e etnias que formaram a nação, especialmente as de matrizes indígenas, africanas e europeias – visto que, de acordo com os registros do PPP, são as principais etnias que formaram o povo brasileiro.

O trabalho com as relações étnico-raciais aparece veiculado ao ensino da cultura africana, se relacionando também com o ensino da cultura indígena e europeia. A cultura africana e afro-brasileira é apresentada em conjunto com o trabalho sobre outros continentes para entender a história de uma ótica mais ampla e universal. Considerando o caráter monocultural (eurocentrado) que impera nos currículos escolares, seria necessário que o trato com a cultura africana, afro-brasileira e indígena recebesse um espaço mais amplo e discursivo.

Essas observações são análises subjetivas e interpretativas, considerando as informações (ou ausência delas) do PPP da escola e dialogando com o que estudiosos do tema relatam. A intenção neste espaço não é indicar que a escola não trabalha ou considera o ensino das relações étnico-raciais, mas sim analisar o que é exposto no documento ou não. Convém ressaltar que é de extrema importância que o documento, mesmo que em pouca frequência, mencione o trabalho sobre a cultura africana dentro dos espaços escolares. Os saberes possíveis de serem construídos dentro da escola são múltiplos e possivelmente não cabem dentro de um Projeto Político-Pedagógico. Contudo, o trabalho pedagógico em relações étnico-raciais não pode estar apenas vinculado a temas transversais ou a disciplinas específicas de história.

Diante de todo o exposto e discussão teórica ao longo desta pesquisa, é possível perceber que o racismo ainda se faz presente em todo o centro da sociedade, sobretudo a brasileira. Nesse sentido, o trabalho pedagógico deve ser antirracista, e trabalhar apenas em um

componente curricular não é o suficiente perto da imensidão de discussão, reflexão e conhecimento que deve ser desenvolvido. Gomes (2005) reafirma essa reflexão quando escreve que, diante da complexidade do racismo brasileiro

[...] não basta apenas lermos o documento de ‘Pluralidade Cultural’, ou analisarmos o material didático, ou discutirmos sobre as questões curriculares presentes na escola se não tocarmos de maneira séria no campo dos valores, das representações sobre o negro, que professores(as) e alunos(as) negros, mestiços e brancos possuem. Esses valores nunca estão sozinhos. Eles, na maioria das vezes, são acompanhados de práticas que precisam ser revistas para construirmos princípios éticos e realizarmos um trabalho sério e competente com a diversidade étnico-racial na escola. É preciso abrir esse debate e tocar com força nessa questão tão delicada. Caso contrário, continuaremos acreditando que a implementação de práticas anti-racistas no interior da escola só dependerá do maior acesso à informação ou do processo ideológico de politização das consciências dos docentes. Reafirmo que é preciso construir novas práticas. Julgo ser necessário que os(as) educadores(as) se coloquem na fronteira desse debate e que a cobrança de novas posturas diante da questão racial passe a ser uma realidade, não só dos movimentos negros, mas também dos educadores, dos sindicatos e dos centros de formação de professores. (GOMES, 2005, p. 150-151).

Na contemporaneidade, segundo Gomes (2005), não há mais motivos para não estar comprometidos com o ensino das relações étnico-raciais e assumir posturas mais sensatas sobre esse tema dentro dos espaços escolares. Há diversas experiências bem-sucedidas prontas para serem compartilhadas a quem tem interesse, e a escola, enquanto espaço central de compartilhamento de conhecimento, deve estar em constante procura por essas parcerias. É nesse sentido que mencionar as questões raciais enquanto o ensino da cultura africana para contemplar a compreensão de formação nacional é sim necessário, porém não é o suficiente, considerando que, historicamente, os currículos escolares já foram construídos e sustentados com bases teóricas apenas focadas na visão eurocêntrica.

Os eixos II e III dizem respeito às análises sobre como a literatura infantil e a literatura infantil com a perspectiva étnico-racial é apresentada nos documentos coletados. Para apresentar as análises a partir dos dois eixos de análise “II” e “III”, foi elaborado um quadro representativo, destacando o que foi encontrado no PPP sobre literatura infantil e trabalho pedagógico com literatura infantil para o ensino das relações étnico-raciais. O Quadro 8 revela os resultados dessa busca:

Quadro 8 - análise do PPP da “escola D” a partir do eixo de análise II e III

EIXOS DE ANÁLISE	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO “ESCOLA D”
<p>EIXO II: “Como a literatura infantil é desenvolvida nos projetos pedagógicos”</p>	<p>a) Utilização do espaço da biblioteca para realização de pesquisas em grupos; b) “Feira da Leitura” c) “Projeto leitura” – 19 de outubro; d) “Atividades na Biblioteca” e) Componentes de Língua Portuguesa: currículo escolar seguirá a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).</p>
<p>EIXO III: “Literatura infantil no ensino das relações étnico-raciais”</p>	<p>Nada consta sobre esse eixo de análise no projeto político-pedagógico da escola. Não há registros sobre trabalhos pedagógicos em literatura infantil para o ensino das relações étnico-raciais.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Como apresentado no Quadro 8 sobre o eixo de análise “II”, o documento apresenta sutilmente alguns indícios sobre possíveis trabalhos com a literatura. Há no documento metas de utilização frequente da biblioteca e do acervo literário para pesquisas em grupos. São apresentados também uma “Feira da Leitura” e um “Projeto de Leitura” com data específica – a data, talvez, seja sugestiva porque dia 12 de outubro também é comemorado o “Dia Nacional da Leitura”⁶. Contudo, não há registros explicando como será trabalhado esse projeto e como será a feira, apenas apresentam ambos em tópicos. No componente de Língua Portuguesa, a explicação é apenas a de que o currículo escolar seguirá os previstos na Base Nacional Comum Curricular.

A biblioteca escolar da “escola D” apresenta um acervo rico em relação a temática étnico-racial. É um ambiente organizado e atrativo. As prateleiras estão separadas em: literatura infantil, literatura juvenil e livros da ala “sala de aula” (com maior quantidade de exemplares para serem utilizados na sala de aula com os/as estudantes). Os livros que abordam as questões

⁶ Dia Nacional da Leitura – 12 de outubro – instituído por meio da Lei nº 11.899, de 8 de janeiro de 2009, que também prevê a celebração da Semana Nacional da Leitura e da Literatura no Brasil (BRASIL, 2009).

étnico-raciais estavam separados e organizados juntos para quando alguém solicitasse – seja professores da escola ao lado, estudantes e/ou comunidade externa.

O acervo de livros sobre a temática étnico-racial é diverso, variado e com livros bem conservados. Há livros sobre a temática com linguagem acessível para todas as turmas, desde aquelas que estão em processo de alfabetização e letramento – com as letras imprensa apropriadas para essa etapa de aquisição da leitura e com mais imagens – até outros com histórias “mais longas” e menos ilustrativos. A biblioteca dispõe de uma coleção interessante de livros, denominada de “coleção africanidades”, com livros sobre brincadeiras, cantigas, culinária, idioma, folclore e lendas, história dos africanos no Brasil, artes africanas, festas populares e personalidades africanos (imagem dos livros no ANEXO II).

Além disso, há também um acervo variado sobre histórias cotidianas com personagens principais sendo homens, mulheres, crianças, famílias e bebês negros/as. Os temas das histórias variam entre assuntos sobre diversidade de possibilidades e valorização do cabelo crespo/afro, história de profissões com representatividade negra, lendas e histórias sobre cuidado e acolhimento.

Portanto, o documento da “escola D” não apresenta informações de trabalhos pedagógicos que envolvam a literatura infantil na perspectiva étnico-racial. No entanto, como apresentado no quadro, o documento apresenta estratégias de utilização do espaço da biblioteca para realizar atividades e pesquisas em grupo. É possível considerar, deste modo, que o rico acervo que essa biblioteca escolar disponibiliza para os estudos em relações étnico-raciais contempla (ou pode contemplar) as atividades e pesquisas em grupos destacados no PPP da escola.

A “escola E” também faz parte da região vermelha e está próxima a “escola D” em relação à distância – embora não tão próximas a ponto de atender a mesma comunidade. São bairros diferentes, mas não distantes um do outro. Essa escola, assim como a anterior, também atualizou seu documento em 2019. O documento tem 167 páginas, com capa, contracapa, sumário e apresentação introdutória. A apresentação introdutória explica a definição do documento e essa definição está relacionada com o que Veiga (1998) aborda em relação aos PPPs. Segundo o documento da “escola E”, trata-se de: “um documento que configura a identidade desta Unidade Escolar com medidas que definem os pressupostos, as finalidades educativas e as diretrizes gerais da proposta pedagógica da instituição” (PPP “escola E”, 2019, p. 5).

De acordo com o documento, a “escola E” atende ao ciclo I do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), nos períodos matutinos e vespertinos. A instituição foi inaugurada no final do ano

2000 e está localizada em um bairro com maiores índices de vulnerabilidade social. Contudo, há obras de infraestrutura realizada no bairro, reestruturação de casas, legalização de moradia para ocupações ilegais, edificação de Conjuntos Habitacionais e uma estação comunitária com quadra poliesportiva coberta, sala multiuso e projetos variados para atender a toda a comunidade (projetos relacionados a artes, esportes, lazer e demais oficinas).

Os estudantes que compõem a “escola E” são, em média, 90% moradores e oriundos desse bairro. A maior parte dos estudantes participa de algum projeto Socioeducativo no horário contrário às aulas. A comunidade que a escola atende são, em grande parte, oriundos da região norte e nordeste do país. Há um deslocamento e fluxo de famílias se mudando, retornando e novas famílias surgindo a todo momento no contexto escolar.

O documento da “escola E” apresenta esses dados sobre o bairro e a comunidade atendida para fundamentar que a construção da escola foi efetivada para atender a essas necessidades do bairro, pois não havia nenhuma outra nas proximidades. Desta forma, o quadro de atendimento da escola oferece na mesma quadra uma creche, um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) e uma escola de Ensino Fundamental, ciclo I (“Escola E”).

Para apresentar as análises do projeto da “escola E”, o pesquisador organizou os eixos de análise em tópicos, com a finalidade de organizar as análises e apresentar as discussões de uma forma sucinta, porém minuciosa. Desta forma, nos parágrafos seguintes, o pesquisador apresenta cada análise do documento de acordo com os eixos definidos e apresentados no “Quadro 7: eixos de análise e seus objetivos”:

O currículo escolar é apresentado ao longo de todo o documento, fundamentando os projetos, perspectivas escolares, metas e objetivos educacionais. O documento apresenta o currículo fundamentado na BNCC (BRASIL, 2018) e explica que foi definido em Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) e planejamentos envolvendo o corpo docente e equipe gestora da unidade escolar.

Respeitando o previsto na BNCC (BRASIL, 2018), o PPP da “escola E” apresenta que o currículo escolar da escola está organizado em:

- O estudo da Língua Portuguesa e da Matemática;
- O conhecimento do mundo físico e natural;
- Da realidade social e política, especialmente do Brasil;
- Ensino da arte, como componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos;
- Educação Física, ajustando-se às faixas etárias da população escolar;
- Ensino de História do Brasil, considerando as diferentes culturas e etnias; história e cultura afrodescendente; matrizes indígenas. (PPP “ESCOLA E”, 2019, p. 25-26).

Além disso, a “escola E” apresenta também o ensino da cultura a história indígena, africana e afro-brasileira no currículo escolar, sendo desenvolvida através de projetos (“projeto africanidade” e “projeto indígena”). Nos anexos do documento é apresentado os trabalhos desenvolvidos pelos docentes da escola durante os bimestres escolares em cada ano do ensino fundamental, com os objetivos e estratégias estabelecidas.

O documento cita os projetos de africanidades e povos indígenas desenvolvidos ao longo do ano letivo (PPP “ESCOLA E”, 2019, p. 32), destacando que surgiram como medida educativa alinhada com a Lei nº 11.645/08, que dispõe da obrigatoriedade do ensino da cultura e da história indígena nos currículos escolares (BRASIL, 2008) e com a Lei nº 10.639/03, que determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos (BRASIL, 2003).

Para respaldar os conteúdos do projeto, logo de início, o documento apresenta as leis citadas, Lei nº 11.645 de 2008 (BRASIL, 2008) e Lei nº 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003) para fundamentar o momento de justificativa dos projetos. Em comparação com a “escola D”, a “escola E” apresenta os conteúdos dessas leis que são fundamentais (e obrigatórias) para a construção do currículo escolar. É necessário que o campo legislativo seja citado e esteja presente em todo o corpo do documento, para que se compreenda que as práticas escolares são fundamentadas em leis federais e municipais.

Em seguida a citação das leis referentes ao ensino e cultura africana, afrodescendente e indígena, o documento apresenta os objetivos e estratégias do projeto. De acordo com o PPP, os projetos de africanidades e dos povos indígenas têm o propósito de educar para a igualdade étnico-racial, desconstruindo estímulos e linguagens que fortalecem o racismo e inferioridade de pessoas negras e indígenas. O documento explica sobre a responsabilidade que os todos os profissionais da educação da “escola E” devem assumir no que diz respeito à educação dos educandos, ressaltando a necessidade de desconstruir comportamentos e pensamentos que não são respeitosos, mas que ainda estão presentes no vocabulário e cotidiano da sociedade. Os maiores detalhes sobre como o projeto é desenvolvido, suas estratégias e principais objetivos foram discutidos e apresentados no próximo eixo de análise.

No que diz respeito ao trabalho com a literatura, o documento apresenta um projeto denominado de “projeto leitura”, no qual visa superar as dificuldades de leitura manifestadas pelos estudantes. Esse projeto (discutido melhor no eixo de análise II) apresenta também uma breve citação de um autor para fundamentar os seus conteúdos. Apresenta uma citação de Guedes (2006) em que o autor discute a importância de as escolas apresentarem aos educandos

muitas oportunidades de leitura para que eles possam descobrir que ler é uma atividade interessante que proporciona prazer, conhecimento, liberdade etc.

Já em relação ao ensino das relações étnico-raciais, o documento apresenta os dois projetos que estão bem explicativos e respaldados, de modo que qualquer leitor que não esteja consciente sobre as discussões do campo da educação das relações étnico-raciais consegue se conscientizar e ter conhecimentos sobre sua importância no espaço educativo, além de conseguir acesso as leis que fundamentam esse campo porque elas foram destacadas e apresentadas no projeto.

No anexo 3 do PPP da “escola E”, é apresentado o “projeto leitura”. Nessa parte do documento, as referências utilizadas são: o “Eixo Leitura” da BNCC (BRASIL, 2018) para fundamentar a importância da leitura e das estratégias educativas de leitura nos ambientes escolares. O documento também cita a autora Kleiman (2005) e Freire (1986)⁷ para respaldar a importância do significado da leitura para compreensão de mundo dos sujeitos e do letramento para entender as funções sociais da leitura no cotidiano.

Em relação ao Eixo de análise I: as práticas pedagógicas e os projetos com a temática étnico-racial, como já ressaltado no eixo de análise anterior, a “escola E” apresenta em seu documento de identificação um projeto para desenvolver a educação das relações étnico-raciais e dos povos indígenas, respaldado na Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008) e da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003).

O capítulo sobre esses projetos é iniciado com uma citação de Nelson Mandela⁸, um dos principais líderes políticos da história da África do Sul e ex-presidente do país, vencedor do Prêmio Nobel da Paz pela sua militância e luta em favor dos direitos da população negra no contexto do Apartheid (regime racista e segregacionista do século XX) (MANDELA, 2012). Essa citação de Mandela se refere ao aprendizado a respeito do ódio. O líder político afirma que ninguém nasce odiando o outro, mas sim que aprende a odiar, através das suas experiências no mundo e com o próximo. Na medida em que se aprende a odiar, pode se aprender a amar e respeitar, caso isso seja ensinado. Essa citação está colocada no momento oportuno e adequado do documento porque foi utilizada para antecipar os objetivos do projeto: contribuir para o que Mandela já vinha anunciando sobre a necessidade de reeducar as pessoas para aprenderem a amar e respeitar, ao invés de odiar.

⁷ KLEIMAN, Ângela B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/IEL/Unicamp. Ministério da Educação. **Linguagem e letramento em foco**. Linguagem nas séries iniciais. Brasília, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 14ª. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

⁸ Mais informações sobre a vida de Nelson Mandela em: MANDELA, Nelson; SANTOS, Paulo Roberto Maciel. Longa caminhada até a liberdade. Trad. Paulo Roberto Maciel Santos. **Curitiba**: Nossa Cultura, 2012.

Os objetivos do projeto destacados no documento estão relacionados com a necessidade de educar para a igualdade étnico-racial, desconstruindo estigmas, linguagens e práticas preconceituosas e racistas em relação a população negra e indígena. Nessa parte do documento é destacada a responsabilidade dos educandos e da escola com o conhecimento, ressaltando que somente ele pode superar o que é velho e inventar o novo, e que esse “novo” deve superar os pensamentos que não correspondem à realidade que vivemos na contemporaneidade.

Outro objetivo destacado do projeto é garantir que a escola seja um ambiente de plena igualdade e de oportunidades, construindo o respeito mútuo com o outro, o reconhecimento das diferenças existentes na escola e na sociedade – uma vez que a escola prepara o sujeito para exercer sua vida e cidadania em sociedade. O projeto pretende trabalhar com os/as estudantes para que todos possam ter voz e denunciar os preconceitos existentes, sem medo ou receio, percebendo que os comportamentos, falas e pensamentos racistas e/ou discriminatórios são inadequados.

Como objetivos específicos, de modo geral, o documento apresenta:

- Conhecer a África de ontem e de hoje, a história do Brasil contada na perspectiva do negro com exemplos na política, na economia, nas artes, na sociedade em geral;
- Reafirmar a constante presença da marca africana dos nossos ancestrais na literatura, na música, na criatividade, na forma de viver e de pensar, de andar, de falar e de rir, de rezar, de festejar sua vida;
- Colaborar para uma crescente valorização da comunidade negra, contribuindo para a elevação da autoestima;
- Entender os mecanismos indispensáveis para o conhecimento de um Brasil fortemente marcado pela cultura africana na perspectiva de mudança da mentalidade preconceituosa. (PPP “ESCOLA E”, 2019, p. 32-33).

O primeiro objetivo específico diz respeito a necessidade de conhecer o continente africano para, então, desmistificar a ideia popularizada de que a África é um país e não um continente. Além de ser um continente que, diante da exploração sofrida pelos demais continentes em épocas de colonização e da sua história de realeza interrompida. Silva (2011) ressalta essa análise e destaca a importância da escola em sua obra realizada a partir das suas experiências docentes, acadêmicas, militantes com o Movimento Negro e de uma viagem para a África do Sul pesquisando a educação africana e estabelecendo vínculos com a brasileira. De acordo com a autora:

Assim a escola, independentemente de ser pública ou privada, localizada nos centros ou nas periferias urbanas, no campo, não está cumprindo seu papel republicano de educação para todos. Isto porque vem educando para que a ética, a verdade, os interesses de um segmento da sociedade sejam adotados por todos. (GIGANTE,

1996)⁹. Desta forma, a escola e seus professores têm desconsiderado a multiplicidade de origem histórica, social e étnico-racial, gerando sofrimentos e desenraizamentos. [...] nesse ponto, contudo, nova sinalização se interpõe: a escola pode desencadear processos de afirmação e de recomposição da historicidade negada, desvalorizada por verdades que se querem dominantes na sociedade. E poderá fazê-lo, reeducando relações até então conduzidas por hierarquias sociais de superioridade/inferioridade, em desigual exercício por direitos de cidadania. (SILVA, 2011, p. 165-166).

Nesse sentido, a autora afirma que todos os profissionais de educação necessitam se apropriar e validar outras formas de conhecimento a partir de outras perspectivas que, historicamente, foram negadas e inferiorizadas – a história da África é um exemplo. É necessário que o ensino seja realizado a partir de uma perspectiva decolonial que retire os conhecimentos europeus do centro e aborde outras linhas de pensamento fora desse meio. Para que isso seja contemplado e efetivo, é importante desconstruir conhecimentos, práticas e posicionamentos racistas/preconceituosos que foram valorizados e incentivados na educação durante muito tempo. O primeiro objetivo destacado no projeto de “africanidades/povos indígenas” da “escola E” pode estar relacionado justamente com esses propósitos (SILVA, 2011).

O segundo objetivo apresenta as mesmas bases do primeiro: necessidade de apresentar a todos/as estudantes as marcas africanas presentes na cultura brasileira. É uma forma de estabelecer vínculos dos educandos com sua ancestralidade, rompendo com essa ideia estigmatizada da África e destacando as contribuições africanas na literatura, música, criatividade, formas de pensar, festejar etc.

O terceiro objetivo diz respeito a necessidade de a escola favorecer a construção das identidades negras, valorizando a cultura africana, ressaltando a beleza negra, desconstruindo o vocabulário e imagens pejorativas em relação a estética negra e promovendo o pertencimento racial de estudantes negros/as. Esse objetivo também afeta e contribui para a formação de estudantes não negros, na medida em que apresenta a eles a existência da beleza negra, desconstruindo a ideia de um único padrão de beleza e possibilitando o respeito a diversidade.

O quarto e último objetivo se refere a importância de compreender os mecanismos que são indispensáveis para o conhecimento de um país construído com as contribuições de outros povos, mas que tiveram essa cultura silenciada e negligenciada. É uma forma de apresentar que nossa cultura nacional é composta pelas contribuições de outras culturas, mas que essa informação é negada pelo modelo racista que foi fortalecido durante muito tempo no país.

⁹ GIGANTE, Moacir. **Processos de exclusão, negação da historicidade de grupos migrantes**. São Carlos: UFSCar/NEAB, 1996. (Trabalho apresentado nos Colóquios da Pedagogia da UFSCar).

Em relação ao Eixo de análise II: como a literatura infantil é desenvolvida nos projetos pedagógicos?, pensando na literatura infantil, a “escola E” não apresenta nenhum projeto específico, apenas o “projeto leitura” para aprimorar e incentivar a leitura em todos os estudantes da escola. A apresentação do projeto é curta e sucinta, organizada em dois parágrafos e uma citação. O primeiro parágrafo do projeto destaca como ele surgiu e sua importância.

O projeto surgiu a partir da preocupação da equipe escolar com as dificuldades que os estudantes estariam enfrentando diante das demandas de leitura estabelecidas e está centralizado na perspectiva de leitura enquanto uma prática social construída através de várias experiências e vivências, favorecendo que cada educando se torne um sujeito no mundo e interaja com o outro.

O segundo parágrafo diz respeito a justificativa do projeto e dos seus objetivos. Aqui é destacado que a realidade é que nem todas as crianças estão em contextos familiares de incentivo à leitura e essa realidade dificulta o aprimoramento das noções de leitura, bem como suas funções sociais. A escola pretende, então, exercer sua função social de emancipação do ser humano, “fornecendo os instrumentos necessários para que o aluno se torne um leitor competente, autônomo e crítico, que goste de ler e que seja capaz de continuar se educando sempre, em uma sociedade letrada como a nossa” (PPP “ESCOLA E”, 2019, p. 31).

No Anexo 3 do documento é apresentado o “projeto leitura” na íntegra, com a capa do projeto, os profissionais envolvidos, uma introdução, a justificativa, objetivos gerais e específicos, as metodologias, os livros selecionados para cada série e as referências. A capa do projeto está organizada com o título “leitura: um mundo aberto para sonhar!” e a imagem de três crianças de diferentes etnias (menina branca, menina negra e menino indígena) lendo um livro juntos (imagem do projeto em anexo III deste documento).

Na introdução do projeto é destacado a importância da leitura e do trabalho literário na escola para o desenvolvimento do processo formativo do/da educando/a. O documento enfatiza que a leitura se faz presente nas práticas cotidianas do ser humano e é necessário que desde cedo os sujeitos saibam interpretar, conhecer e estabelecer comunicação para compreender o mundo que está em sua volta. A leitura, nesse sentido, oferece condições necessárias para os indivíduos “ser e estar” no mundo, segundo o PPP da “escola E” (2019, p. 115).

Os objetivos, tanto gerais quanto específicos, dizem respeito ao estímulo à leitura por prazer, através de atividades lúdicas, ampliação do vocabulário, vivências das mais variadas emoções, criatividade e imaginação, desenvolver procedimentos e estratégias de leitura e escrita, valorização da linguagem oral, ampliação de repertório e integração com os familiares. De modo geral, os objetivos do projeto são incentivar a leitura e conscientizar os/as estudantes

dos mais variados benefícios que essa prática pode atribuir em suas vidas cotidianas, fora e dentro da escola.

Na parte da metodologia, o documento apresenta de que forma cada série dos anos iniciais do ensino fundamental se propõe a desenvolver o projeto, destacando os livros que serão utilizados, seus gêneros e a forma de avaliação das crianças no projeto, bem como as atividades propostas para desenvolvimento daquelas literaturas pré-selecionadas. Os autores são variados e os gêneros são diversos, respeitando a faixa etária das crianças e o tipo específico de gênero textual que deveria ser desenvolvido naquele ano. No primeiro ano, por exemplo, será discutido o gênero parlenda, com atividades de fantoches e contação de histórias, enquanto no quinto ano, será desenvolvido os contos africanos.

Pensando no Eixo de análise III: literatura infantil no ensino das relações étnico-raciais, o PPP da “escola E” apresenta registros sobre o trabalho pedagógico em literatura infantil no ensino das relações étnico-raciais, diferente da escola “E”. É nesse sentido que se faz importante a análise de uma boa quantidade de documentos para fundamentar a pesquisa. Com uma quantidade boa de dados a serem analisados é possível estabelecer comparações, levantar discussões e reflexões e possibilitar análises mais minuciosas.

A ideia do PPP, como compreendido com Veiga (2009), é representar a especificidade da instituição de ensino, do seu público atendido e das suas concepções de ensino. Desta forma, se são escolas diferentes, mesmo que próximas em questão de distância, é comum e esperado que tenham perspectivas diferentes. As duas escolas analisadas nessa subseção, por exemplo, pertencem à mesma região (região vermelha) e estão próximas uma da outra em relação à distância. Mesmo pertencendo a mesma região e próximas, apresentam documentos de identidade completamente diferentes. Enquanto uma é possível encontrar as informações investigadas segundo os eixos de análise estabelecidos, na outra não foi possível.

Em relação ao eixo de análise III, o documento da “escola E” apresenta informações de literaturas infantis utilizadas sob a perspectiva étnico-racial como parte integrante do “projeto leitura” (apresentado e discutido nas análises do eixo II). O documento apresenta uma lista de livros infantis que foram pré-selecionados para compor os “contos africanos” desenvolvidos no quinto ano da escola, constando o nome da obra, as autoras e autores, a finalidade pedagógica proposta para aquelas obras e a avaliação final.

As obras literárias citadas são apresentadas como recursos pedagógicos para o ensino da cultura africana e afro-brasileira dos quintos anos do ensino fundamental da escola. Ao total foram selecionadas treze obras que abordam a temática em suas mais variadas formas e estilos de trabalhar o continente e cultura africana: através de contos, lendas, histórias cotidianas etc.

Para facilitar a visualização em relação a esse trabalho com contos africanos e apresentar as obras que foram utilizadas, bem como os autores, atividades propostas e formas avaliativas, o pesquisador elaborou um quadro para ilustrar essas informações com os títulos das obras em ordem alfabética. O Quadro 9 apresenta de que forma a “escola E” organizou esse trabalho pedagógico:

Quadro 9 - trabalho pedagógico com contos africanos da “escola E”

Título da obra	Autor/a	Atividades propostas
“A África meu pequeno chaka”	Marie Sellier	Leitura em voz alta pela professora;
“A semente que veio da África”	Heloisa Pires Lima	Análises linguísticas;
“Berimbau mando te chamar”	Bia Hetzel	Leitura compartilhada;
“Contos e lendas da África”	Yves Pinguilly	Leitura individual com questões para interpretação escrita;
“Kofi e o menino de fogo”	Nei Lopes	Leitura autônoma;
“Lendas da África moderna”	Heloisa Pires Lima	Roda de contação de histórias;
“Lendas Negras”	Júlio Emílio Braz	Leitura programada;
“Minha família é colorida”	Georgina Martins	Produção de textos;
“Na venda de Vera”	Hebe Coimbra	Leitura dramatizada de histórias;
“O menino que comia lagartos”	Merce Lopes	Tertúlia literária;
“Pgmeus os defensores da floresta”	Rogério Andrade Barbosa	Reescrita;
“Plantando as árvores do Quênia”	Claire A. Nicola	Teatros;
“Seis pequenos contos da África”	Raul Lody	Roda de contação de história;

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O Quadro 9, como representado, apresenta as obras pré-selecionadas do trabalho pedagógico com “contos africanos” desenvolvidos pelos quintos anos da “escola E”, com o propósito de ampliar o repertório dos estudantes sobre o continente e a cultura africana, possibilitando desconstrução de preconceitos, estigmas e desconhecimentos sobre o tema, além de possibilitar benefícios para a leitura com as atividades propostas. A avaliação do projeto apresentada no documento será contínua e com fins formativos, pois, segundo o PPP da “escola E”, o propósito com esse trabalho é justamente: “educar para a diversidade e reconstruir os processos educativos voltados para os excluídos, pois muito do que deu errado com o mundo, veio pela educação ancorada unicamente no pensamento eurocêntrico, e sem o devido olhar crítico” (PPP “ESCOLA E”, 2019, p. 128).

Em suma, de acordo com as análises apresentadas seguindo os eixos propostos, a “escola E” apresenta um documento bem-organizado e alinhado com as propostas estabelecidas pela Lei nº 10.639 de 2003 e aos demais campos legislativos que regem a educação brasileira. A escola define projetos, perspectivas e metas diversificadas que respeitam a singularidade do educando, a pluralidade cultural e possibilita a construção de identidades, de modo que todos estejam conscientes das suas raízes e do respeito mútuo. Desta forma, a “escola E” apresenta bons caminhos e mecanismos para contribuir com uma educação na perspectiva antirracista.

Em relação à biblioteca escolar localizada ao lado da “escola E”, foi encontrado poucos livros no acervo sobre a perspectiva étnico-racial para acesso a toda comunidade. A maior parte do acervo com essa perspectiva estava localizada na organização das prateleiras de livros denominados de “sala de aula” – que são livros com muitos volumes e exemplares para serem utilizados em salas de aula e não para serem emprestados. No entanto, alguns livros estavam emprestados pela comunidade e pelos estudantes, reduzindo o número do acervo disponível para a consulta. Os livros encontrados no acervo estavam mais relacionados com a temática afro-brasileira e africana, com livros sobre as lendas e conexões entre Brasil e África.

A biblioteca visitada disponibiliza ações com o incentivo à cultura, lazer e literatura através de parcerias com grupos de teatro da cidade. No dia em que o pesquisador foi visitar a biblioteca, um grupo de teatro se preparava para apresentar uma peça para os/as estudantes. As peças são inspiradas nos livros de literatura infantil. A próxima peça de teatro oferecida a comunidade seria sobre a temática étnico-racial de um grupo teatral que desenvolve trabalhos nessa perspectiva. A informação sobre a peça estava localizada em um cartaz na porta da biblioteca.

Essas informações complementam o que foi discutido no PPP da “escola E” com os projetos africanidades e trabalhos pedagógicos sob a perspectiva étnico-racial. O PPP da

“escola E” apresenta informações de trabalhos pedagógicos, objetivos e concepções alinhadas com a Educação das Relações Étnico-Raciais, fundamentados pelas Leis nº 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008. Dessa forma, grande parte do acervo encontrado na biblioteca sobre literatura infantil tem relação com históricas africanas e afro-brasileiras, como exposto anteriormente. Os livros mencionados no Quadro 9 foram localizados na ala “sala de aula” da biblioteca, com vários exemplares para serem utilizados pelas turmas.

Nesse sentido, embora a biblioteca e a escola não compartilhando do mesmo Projeto Político-Pedagógico, como já foi discutido anteriormente, é possível perceber os diálogos e as influências do acervo literário da biblioteca escolar na construção do documento da escola, sobretudo nas estratégias descritas para instrumentalizar os prescritos da Lei nº 10.639 de 2003. A literatura infantil encontrada, em grande parte, contribui para o ensino da história da África e as suas influências para a formação da história do Brasil – sendo esse um dos objetivos específicos citados no PPP da escola.

Portanto, é possível considerar as conexões e diálogos entre o acervo literário encontrado na biblioteca escolar com o documento oficial da “escola E”. A biblioteca escolar apresenta um acervo literário rico no que diz respeito às lendas africanas e afro-brasileiras, bem como estratégias culturais de contação de histórias e teatros sobre a perspectiva étnico-racial – estratégias pedagógicas que também são destacadas no documento da “escola E”.

8.4 ANÁLISES DA REGIÃO ROSA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS DA ESCOLA “F” E “G”?

O documento da escola “F” também é de 2019 e começa o texto com escritos sobre a importância da gestão democrática e da participação coletiva para construção de uma sociedade mais igualitária e justa. Em seguida, o documento, também de forma introdutória, apresenta as intenções do projeto que estão vinculadas a tentativa de buscar um rumo e uma direção através de uma ação intencional.

Seguindo um modelo parecido com os demais documentos analisados, o PPP da escola “F” apresenta os dados de identificação da escola, as concepções em que acredita – uma escola comprometida com a educação pública de qualidade –, levantamento sobre a comunidade escolar, recursos disponíveis, caracterização do corpo docente, estrutura física (abrangendo a biblioteca “escola do futuro”), entre outros.

A escola “G” tem a mesma situação da escola “C”: é uma escola recém-inaugurada que não apresenta ainda o PPP decorrente ao contexto pandêmico e retomada recente das atividades

presenciais. A escola também disponibilizou ao pesquisador um Plano de Ação emergencial – que foi considerado para analisar as informações sobre a escola.

Para apresentar as análises de acordo com os três eixos de análise estabelecidos na pesquisa, o pesquisador optou por apresentar em formato de tópicos, com o objetivo de sintetizar os principais pontos a serem destacados sobre o que foi encontrado e diversificar as apresentações das análises de cada escola. Desta forma, as análises das escolas da região rosa serão apresentadas da seguinte forma:

Pensando no Eixo de análise I: As práticas pedagógicas e os projetos com a temática étnico-racial, a Escola “F”:

a) as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 são citadas no documento no momento em que é apresentado a organização do sistema de ensino com a matriz curricular para o Ensino Fundamental de nove anos. Os componentes curriculares de Língua Portuguesa, História e Artes são destacados como componentes que atendem às leis e que contemplarão o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. O documento destaca também que “o estudo das demais etnias será contemplado nos conteúdos dos mesmos componentes” (PPP da escola “F”, 2019, p. 31);

b) nas competências específicas de história para o ensino fundamental, as questões étnico-raciais surgem destacadas no documento de forma sucinta: o PPP menciona, fundamentando a BNCC (BRASIL, 2018), que a ênfase do 5º ano do ensino fundamental da escola está em pensar a diversidade existente dos povos e culturas, bem como suas formas de organização. Reconhecer, apresentar e discutir sobre a diversidade que há no país é uma forma de utilizar o conhecimento e a educação como estímulo para o bom convívio e respeito entre as pessoas em sociedade, de acordo com o documento;

c) nos objetivos destacados para o componente de Geografia, as questões étnico-raciais surgem de uma forma mais explícita. O documento menciona a necessidade de garantir que os estudantes tenham a compreensão das características naturais e culturais nas diferentes sociedades e lugares de seu entorno. Dessa forma, o PPP destaca que é imprescindível que os estudantes identifiquem “a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades” (PPP da escola “F”, 2019, p. 47);

d) a escola apresenta em seu documento a contribuição de uma “assessoria étnico-racial”. Para apresentar a assessoria, o documento introduz brevemente a importância das Leis nº 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, enfatizando que a lei é fruto de movimentos sociais engajados com a superação da desigualdade racial na educação pública brasileira. O objetivo

da assessoria é a valorização da cultura de origem africana e indígena, o combate ao racismo, a construção identitária dos estudantes (negros e não negros), conhecimento sobre outras culturas. Nesse momento, o documento apresenta uma concepção decolonial em seus escritos quando caracteriza o objetivo da assessoria enquanto [...] conhecimento de outras culturas diferente daquela ensinada e valorizada pela escola, que é a cultura europeia” (PPP da escola “F”, 2019, p. 72). A assessoria étnico-racial contempla também a preparação do ambiente escolar com desenhos, cartazes e demais materiais que abordem a diversidade étnico-racial, leitura de textos diversos sobre a temática e abordagem cotidiana das questões étnico-raciais e indígenas não apenas em datas comemorativas (como “Dia do Índio” e “Dia da Consciência Negra”).

O Quadro 10 ilustra os projetos desenvolvidos a partir da assessoria étnico-racial da escola “F”, organizado com as informações que constam no documento por série:

Quadro 10 - projetos com a temática étnico-racial desenvolvidos na escola “F”

1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
<ul style="list-style-type: none"> - Conscientização sobre boa convivência com as diferenças na escola; - Combate ao preconceito; - Influência africana e indígena na nossa cultura; - Sensibilização sobre discriminação racial; - Cidadania e igualdade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo dos griôs (oralidade); - Corporeidade (capoeira, dança, cabelo, cor de pele); - Ancestralidade (continente africano, estudo de mapas); - Lutas e resistências (estudos dos quilombos); - Personalidades negras (estudos bibliográficos); - Religiosidade de matriz africana (candomblé, orixás, mitologia); 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeito e valorização do outro, reconhecendo a importância da diversidade étnico-racial; - Discussão sobre relações étnico-raciais da história e cultura africanas e afro-brasileiras; - Reflexões sobre questões étnico-raciais no país; 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho sobre a história e cultura africana por meio de contos africanos; - Diálogo igualitário entre professor e estudantes; - Produção de registros sobre os trabalhos desempenhados; - Apresentação dos trabalhos para os pais e comunidade em geral; 	<ul style="list-style-type: none"> - Educar para a igualdade étnico-racial, discutindo sobre vocabulário e estereótipos; - Discussão sobre respeito, diversidade e igualdade; - Conhecimento sobre o continente africano; - História do país sob uma perspectiva decolonial; - Reconhecer as influências africanas na literatura, música,

	<ul style="list-style-type: none"> - Artes e história (bonecas abayomis, máscaras africanas); - Contação de histórias; 			<ul style="list-style-type: none"> criatividade, formas de viver, religião e festas; - Valorização da autoestima;
--	--	--	--	---

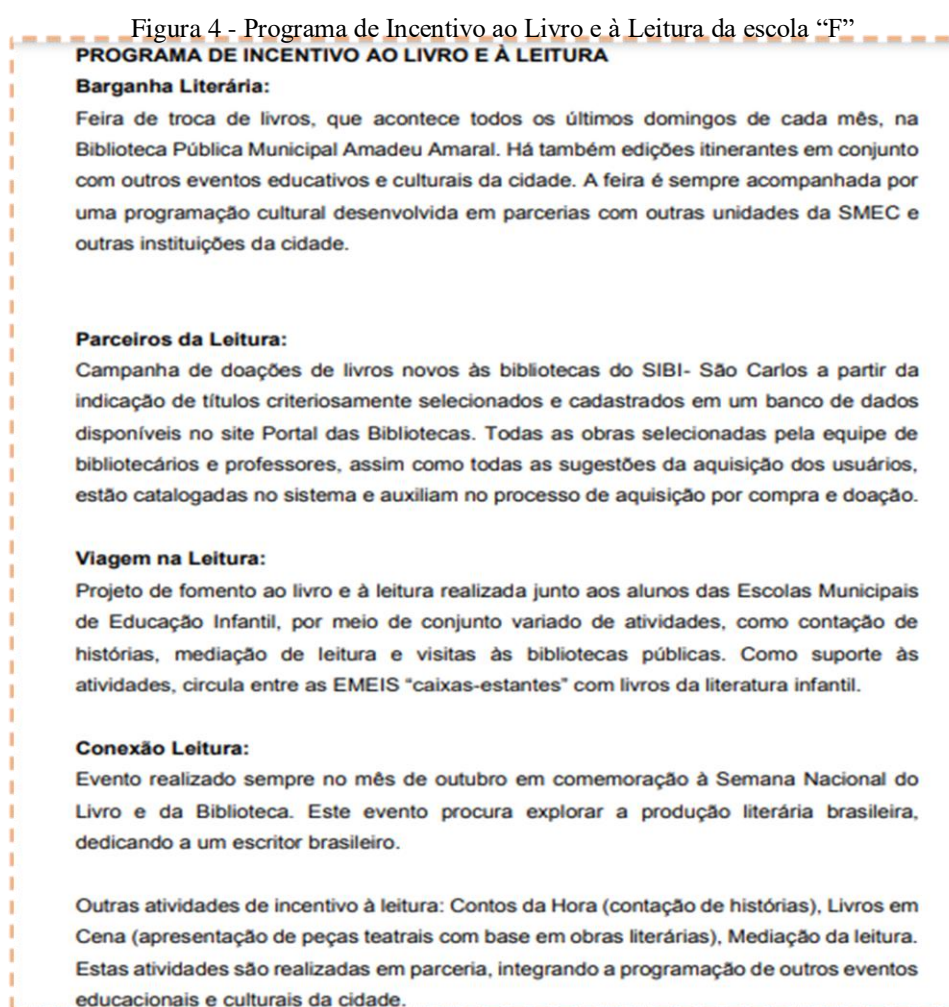
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A escola “F” conta com uma sala de africanidades denominada de “ODETE CAMPOS”. Essa sala é uma parceria entre a Prefeitura Municipal de São Carlos, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, a Universidade Federal de São Carlos e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFSCar). A sala de africanidades contempla exposições de objetos como: roupas características, objetos de cunho religioso, de arte, instrumentos musicais e fotos. A sala é, portanto, um “ambiente de pesquisa, de estudos e um museu interativo e itinerante, oficina e laboratório, com acervo permanente e temporário sobre a cultura afro-brasileira e africana” (PPP da escola “F”, 2019, p. 75). De modo geral, a sala é um espaço interativo em que os/as estudantes, junto com o corpo docente podem vivenciar uma experiência educativa significativa – e, até mesmo imersiva – na cultura africana e afro-brasileira, estudando, discutindo e debatendo sobre as conexões entre Brasil e África, situações de combate ao racismo e discriminação, valorização da cultura africana etc.

Em relação à Escola “G”, diferente do Plano de Ação da escola “C”, a escola “G” apresenta um documento um pouco mais “detalhado”, informando dois trabalhos pedagógicos sob a perspectiva étnico-racial. O primeiro dele diz respeito ao incentivo na formação de professores com parcerias com a UFSCar. O documento apresenta a possibilidade de HTPC’s serem realizados com palestras de educadores da universidade, pelo menos 2 vezes a cada bimestre. Dentre essas palestras, o documento ressalta a importância de oferecer temas variados, incluindo a Educação das Relações Étnico-Raciais. O segundo trabalho pedagógico descreve a possibilidade de projetos sobre diversidade e cultura, com o objetivo de ampliar o repertório dos estudantes sobre as mais variadas culturas que contribuíram para a formação nacional do nosso país, como a cultura europeia, africana e indígena.

Pensando no Eixo de análise II: Como a literatura infantil é desenvolvida nos projetos pedagógicos?, a Escola “F” conta com:

- a) Projeto Leitura: objetivo de estimular o prazer da leitura e potencial cognitivo e criativo dos/as estudantes, bem como possibilitar experiências literárias significativas para todos;
- b) Programa de Incentivo ao Livro e à Leitura: o documento apresenta algumas estratégias utilizadas para promover o incentivo ao livro e a leitura. A Figura 4 ilustra os programas de incentivo ao livro e à leitura que o documento da escola “F” pretende desenvolver para estimular seus estudantes a desenvolverem o prazer pela leitura e se envolverem no universo literário.



Fonte: Extraído do PPP da escola “F” (2019, p. 88).

O documento também apresenta um “Projeto de leitura”, que prevê a participação de toda comunidade escolar, fomentando o incentivo à leitura e ao mundo literário. O projeto consiste em realizar uma “feira de doação”, na qual os familiares são convidados a estarem na escola para doar e trocar livros. Esse encontro literário ocorre no espaço escolar e realiza, além

da feira, um momento de contação de histórias, envolvendo os profissionais da educação e/ou convidados.

Em relação ao Eixo de análise III: Literatura infantil no ensino das relações étnico-raciais, a Escola “F” dispõe de:

- a) estímulo de leituras de textos diversos enquanto ferramenta pedagógica da assessoria étnico-racial da escola, utilizando livros de contos, lendas e histórias das mais variadas matrizes étnico-raciais;
- b) estudos bibliográficos de personalidades negras que fizeram e fazem parte da história e/ou ocupam um espaço público na sociedade – trabalho pedagógico para os segundos anos;
- c) contação de histórias com literaturas infantis que abordam diversos assuntos sobre a temática, como: racismo, valorização étnica, cultura africana e afro-brasileira – estratégia de ensino destacado para o segundo ano;
- d) trabalho pedagógico sobre a história e cultura africana por meio de contos africanos – estratégia educativa para os quartos anos;
- e) conhecimento sobre a marca africana dos nossos ancestrais na literatura – trabalho pedagógico para os quintos anos.

A Escola “G” não apresenta nenhuma informação sobre esse eixo de análise.

8.5 ANÁLISES DA REGIÃO AZUL, AMARELA E LARANJA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS DAS ESCOLAS “H”, “I” E “J”?

A organização para analisar os Projetos Políticos-Pedagógicos das dez escolas selecionadas para a pesquisa priorizou estratégias que facilitem compreensão e visualização dos dados coletados. Uma das estratégias de organização da pesquisa foi agrupar as escolas em regiões de acordo com a localização, com o objetivo de verificar o que escolas próximas e que atendem a mesma comunidade apresentam em seus documentos – verificando o que elas apresentam de semelhanças e diferenças.

A região azul, amarela e laranja não são regiões próximas em relação a sua localização. No entanto, o pesquisador optou por analisar essas regiões coletivamente por dois motivos. O primeiro é pensando na extensão das análises caso elas fossem realizadas separadamente. Provavelmente a pesquisa teria uma quantidade maior de subseções e a redação ficaria extensa, dificultando uma síntese mais expressiva das análises e deixando a dissertação mais longa e acumulativa. O segundo motivo está vinculado com a ideia de que essas três escolas, mesmo

que distantes entre elas, atendem a toda comunidade do seu próprio bairro. Diferente das outras regiões que contam com outras escolas para atender a demanda do bairro, por exemplo. Investigar se a ausência de outras escolas por perto para estabelecer parcerias e vínculos influenciam nos dados dos documentos é um dos objetivos dessa estratégia de organização.

O PPP da escola “H” apresenta na introdução princípios fundamentais para uma boa qualidade de ensino que a escola se propõe a seguir. Entre esses princípios está a pluralidade de todas as questões que envolvem o fazer pedagógico, a cidade e a igualdade de acesso. Para que isso seja realizado, o documento apresenta a responsabilidade de ser um documento “aberto a mudanças e a novos caminhos visto que o saber não é algo pronto e imutável, sob a pena de se cristalizar e deixar de acompanhar os movimentos da história” (PPP escola “H”, 2019, p. 02).

Em relação ao documento da escola “I”, é possível perceber que também destacam princípios básicos para uma boa qualidade de ensino em que a escola se compromete a seguir. Apresentam uma concepção sobre educação enquanto “veículo condutor” para superação das desigualdades sociais historicamente produzidas pela sociedade ao longo dos anos. O documento ressalta que a escola não é capaz de solucionar e resolver toda essa problemática, mas que pode, através de práticas e ações educativas, amenizar e ressignificar esse contexto, oferecendo aos educandos seus direitos a uma educação de qualidade, de sucesso e de permanência escolar.

A escola “J” apresenta princípios norteadores da sua concepção pedagógica baseado na proposta de “Aprendizagem Dialógica” fundamentada na proposta de “Comunidades de Aprendizagem”, com a intenção de garantir que todas as pessoas tenham acesso aos conhecimentos e ferramentas necessárias para participar plenamente da sociedade da informação. De acordo com o documento:

A proposta de Comunidade de Aprendizagem aparece diante das necessidades criadas pelas mudanças sociais e produtivas da sociedade contemporânea, que aumentaram a importância da escola e, por consequência, a adaptação às necessidades da sociedade, tornando necessária a transformação em sua maneira de atuar, saindo de uma perspectiva tradicional e tecnicista para uma perspectiva dialógica, com foco na qualidade de ensino, aproximação escola-família e na participação de diferentes agentes educacionais. Trata-se de uma proposta de transformação social, voltada para a formação, para a diversidade, baseada no diálogo e na ampliação da democratização do espaço educativo. Tem como meta **EDUCAÇÃO MÁXIMA PARA TODOS E TODAS** e está baseada em sete princípios, apoiados na Teoria Crítica Comunicativa da Educação, resultado de estudos da Teoria da Ação Comunicativa de Habermans e dos estudos de Paulo Freire. (PPP da escola “J”, 2019, p. 07).

Esses princípios baseados na “Comunidade de Aprendizagem” foi um projeto apresentado à Secretaria Municipal de Educação de São Carlos pela professora Dra. Roseli Rodrigues de Mello, pesquisadora e professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Essas informações sobre as concepções que as escolas abordam no documento são importantes e fundamentais para as análises, uma vez que oferecem subsídios para refletir sobre o surgimento – ou a ausência – de informações referentes ao problema de pesquisa em questão.

De modo geral, antes de apresentar as análises dos documentos coletados a partir dos eixos de análise estabelecidos, convém refletir sobre as semelhanças percebidas entre os documentos das três escolas no que diz respeito a sua estrutura de modo geral. Como mencionado, a justificativa para ter unido os três documentos dessas três escolas se deu na tentativa de não deixar as análises extensas na pesquisa e perceber se há reflexões e análises a serem feitas no que diz respeito a essas três escolas estarem distantes uma das outras, bem como estarem localizadas em bairros menores – se comparado com os demais.

Nesse sentido, foi possível perceber e refletir sobre a localização das escolas e nas parcerias estabelecidas. Os documentos das outras escolas foram analisados em conjunto considerando a proximidade uma das outras. As escolas “H”, “I” e “J” estão localizadas próximo das universidades da cidade. É possível perceber que esse “fácil acesso” em relação a universidade possibilitou parcerias que constam nos documentos. Ambas as escolas apresentam projetos, concepções e planos fundamentados em parcerias com professores, núcleos de pesquisa e/ou formações oferecidas pela universidade.

Para facilitar a visualização das análises dos documentos dessas três escolas, o pesquisador optou por construir um quadro informativo constando todas as análises realizadas.

Quadro 11 - síntese das análises das escolas “H”, “I” e “J”¹⁰

	Escola “H”	Escola “I”	Escola “J”
Eixo de análise I	<ul style="list-style-type: none"> - Concepção de educação plural; - Cita a Lei nº 10.639/03 e 11.645/08; - Projeto “todas as cores do mundo” - Ensino de história do Brasil, contemplando diferentes culturas e etnias, especialmente das 	<ul style="list-style-type: none"> - Concepção de educação como reparadora das desigualdades sociais; - Combate à discriminação; - Assessoria de Educação Étnico-Racial; 	<ul style="list-style-type: none"> - Proposta de “comunidade de aprendizagem” voltada para a diversidade; - Princípios de “igualdade de diferenças”;

¹⁰ **LEGENDA:** Eixo de análise I: As práticas pedagógicas e os projetos com a temática étnico-racial; Eixo de análise II: Como a literatura infantil é desenvolvida nos projetos pedagógicos?; Eixo de análise III: Literatura infantil no ensino das relações étnico-raciais.

	matrizes indígenas, africanas e europeias; - Comprometimento com uma postura de igualdade de todos, repudiando quaisquer ações discriminatórias;		- Formação de professores em EREER nos HTPC's;
Eixo de análise II	- Projeto Leitura: interesse pela leitura em práticas contextualizadas; - Parceria com a biblioteca comunitária; - Idas frequentes à biblioteca com os alunos; - Eventos culturais e literários;	- Projeto "SIBI": Incentivo aos hábitos de leitura e acesso à cultura e informação; - PPP da biblioteca escolar em anexo	- Biblioteca tutorada; - Tertúlias literárias; - Projeto de Leitura: incentivar a leitura literária dos estudantes e professores com cronograma de ações por ano; - Trabalho com poesia; sarau; biografia;
Eixo de análise III	Nenhuma informação sobre a literatura infantil na perspectiva étnico-racial;	Nenhuma informação sobre a literatura infantil na perspectiva étnico-racial;	- Contos africanos no projeto leitura: valorização do continente africano;

Fonte: quadro elaborado pelo autor em agosto de 2023

O quadro acima representa uma síntese das análises feitas pelo pesquisador referente aos documentos das escolas "H", "I" e "J". De modo geral, no que diz respeito ao eixo de análise I, "as práticas pedagógicas e os projetos com a temática étnico-racial", a escola "H" apresenta mais informações no documento do que as outras, sendo a única que cita a Lei nº 10.639/03 e a 11.645/08. As três escolas apresentam em suas concepções de educação a necessidade de uma educação plural, "reparadora" e "transformadora", cuja função está vinculada a superação das desigualdades sociais através da oferta de igualdade a todos os sujeitos.

A escola "H" apresenta um projeto denominado de "todas as cores do mundo" em que os estudantes são convidados a realizar uma exposição de desenhos retratando as diferentes etnias como resultado de um processo de estudos sobre a história do Brasil, contemplando diferentes culturas e etnias, especialmente (palavra grifada no documento) das matrizes indígenas, africanas e europeias.

A escola "I" e a escola "J" apresentam propostas e informações sobre relações étnico-raciais em seus documentos relacionadas ao combate a qualquer ato discriminatório e incentivo de práticas voltadas para valorização da diversidade e da igualdade. A escola "I" – assim como a escola "F" – apresenta o apoio das Assessorias da Secretaria Municipal de Educação (SME) como estratégia educativa para o ensino das relações étnico-raciais, destacando a "Assessoria

de Educação Étnico-Racial”, cujo objetivo é contribuir com recursos a formação de professores, oferecendo material didático e sugestões práticas para que se valorizem a cultura de origem africana, o combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação.

Sempre que solicitado, essa assessoria participa do Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) para orientar os professores sobre questões legislativas e/ou questões de interesse do grupo. Semelhante a isso, a escola “J” também descreve em seu documento os estudos sobre estratégias educativas para a Educação das Relações Étnico-Raciais no contexto de HTPC, enfatizando a importância de discussões de textos, debates e palestras com especialistas do assunto para fortalecer as práticas pedagógicas dos docentes.

Em relação ao segundo eixo de análise, “como a literatura infantil é desenvolvida nos projetos pedagógicos”, as três escolas apresentam em seus documentos projetos veiculados ao incentivo de leitura em práticas contextualizadas, com parcerias nas bibliotecas (que ficam ao lado das escolas) e eventos literários. Os eventos culturais/literários da escola “H” são descritos como: teatro, oficinas, palestras, contação de histórias, gincanas literárias, exposições de temas diversos e feira da barganha (troca de livros).

A escola “I” apresenta em seu documento o PPP da biblioteca escolar com a finalidade de apresentar a comunidade e/ou a quem tiver acesso ao seu documento quais são as propostas estabelecidas pela biblioteca, visto que, como já foi mencionado, a biblioteca escolar e a escola fazem parcerias e complementam a formação literária dos estudantes, mas não pertencem ao mesmo PPP. No da biblioteca escolar disponibilizado pelo PPP da escola, é possível ter acesso ao histórico da biblioteca, aos seus objetivos enquanto instituição, suas metas, recursos e atividades desempenhadas.

O projeto de “Biblioteca Tutorada” da escola “J” ocorre em parceria com um grupo de extensão com voluntários de cursos de graduação da universidade da cidade (UFSCar). Ela ocorre uma vez por semana ao final do dia, fora do horário letivo e consiste em promoção de atividades voltadas para o tempo de aprendizagem com atividades de leitura, incentivo às práticas literárias e tarefas escolares. O documento dessa escola apresenta também as “Tertúlias Literárias”. Essas tertúlias são atividades culturais e educativas que ocorre também uma vez por semana e tem como objetivo democratizar a leitura de literatura clássica e educativa em um espaço de diálogo igualitário e respeitoso no que diz respeito à diversidade de opiniões e reflexões. O projeto de tertúlias também está veiculado com parcerias com os grupos de pesquisa da universidade.

Além disso, o documento também apresenta um cronograma de ações do projeto de leitura, destacando as estratégias educativas de cada turma ao longo do ano com rodas de leitura,

leitura surpresa, trabalho pedagógico com poesias, organização de sarau literário, produção de poesia coletiva, textos biográficos, contação de história e apresentação de histórias para a comunidade.

Por fim, em relação ao eixo de análise III sobre a “literatura infantil no ensino das relações étnico-raciais”, apenas o documento da “escola J” apresenta informações sobre essa questão. A literatura infantil sob a perspectiva étnico-racial é mencionada como estratégia do projeto de leitura para o terceiro ano do ensino fundamental. De acordo com o PPP da “escola J”, os livros trabalhados durante o projeto serão selecionados pelas professoras, contudo, o foco será a valorização e conhecimento sobre a cultura africana e ocorrerá através da leitura de contos sobre o aspecto da cultura africana, exploração, vivências e costumes.

Os documentos das escolas “H” e “I” não apresentam nenhuma informação sobre a literatura infantil na perspectiva étnico-racial. Desta forma, embora o documento da “escola H” cite a Lei nº 10.639 de 2003 e a Lei nº 11.645 de 2008, ao longo do documento não é apresentado nenhuma proposta ou informação sobre o trabalho da literatura infantil sob a perspectiva étnico-racial. Ao contrário da escola “J”, que não cita as leis durante o documento, mas apresenta uma proposta educativa relacionada com a literatura infantil sob a perspectiva étnico-racial.

Os PPPs coletados das três escolas apresentadas nessa subseção apresentam concepções de educação semelhantes e voltadas para o esforço de uma educação construída sob princípios de igualdade e pluralidade. A Educação das Relações Étnico-Raciais são mencionadas nos três documentos, em configurações e contextos distintos. Os três documentos destacam a importância da literatura infantil para a formação dos educandos e apresentam ela como estratégia pedagógica de alguma finalidade educativa. O quadro a seguir aborda as principais informações sobre as bibliotecas escolares da região azul, amarela e laranja.

Quadro 12 - bibliotecas escolares das regiões azul, amarela e laranja

	Escola “H”	Escola “I”	Escola “J”
BIBLIOTECA ESCOLAR: literatura infantil na perspectiva étnico-racial	<ul style="list-style-type: none"> - Acervo com pouca quantidade de livros se comparado com as outras bibliotecas. - O acervo conta com alguns livros sobre a temática que não foram localizados nas outras bibliotecas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acervo com boa quantidade de livros. - Livros com variados assuntos sobre a temática para empréstimo e consumo na biblioteca - Ala de “sala de aula” com um volume suficiente para trabalho pedagógico da coleção “Black Power” (3 a 4 exemplares de cada livro). 	<ul style="list-style-type: none"> - Acervo com boa quantidade de livros. - A biblioteca conta com uma ala específica para a literatura africana, denominada de “africanidades”. - Boa quantidade de livros sobre o continente, lendas e cultura africana. - Boa quantidade de livros sobre a temática abordando vários outros assuntos - Ala “Feirinha de livros novos”.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Como destacado no quadro, as bibliotecas escolares da região azul, amarela e laranja que ficam localizadas ao lado das escolas “H”, “I” e “J” apresentam algumas informações importantes para refletir sobre o problema de pesquisa. O PPP da escola “H”, por exemplo, não menciona o trabalho pedagógico em educação das relações étnico-raciais utilizando a literatura infantil. Contudo, o documento apresenta o projeto “todas as cores do mundo”, que consiste em uma exposição de desenhos dos alunos retratando as diferentes etnias. No acervo da biblioteca escolar da região em que a escola “H” está localizada foi encontrado o livro “a cor de Coraline”, de Alexandre Rampazo (ANEXO IV), que discute a questão do “lápiz cor de pele”, refletindo sobre a diversidade de cores de pele espalhadas pelo mundo.

O PPP da escola “H” apresenta informações sobre parceria com a biblioteca comunitária e idas frequentes à biblioteca com os estudantes para desenvolvimento de atividades como destacado no Quadro 11. Não há registros de que a literatura é utilizada para complementar o projeto “todas as cores do mundo”. No entanto, ambos, tanto o projeto quanto o livro, contemplam objetivos parecidos: discutir e refletir sobre a diversidade étnica do nosso país e do mundo. Dessa forma, o acervo da biblioteca escolar dessa região pode complementar e contribuir com os projetos e atividades pedagógicas em literatura infantil sob a perspectiva étnico-racial, uma vez que há livros no acervo para trabalhar a temática e as idas frequentes à biblioteca é uma das estratégias previstas no projeto político-pedagógico.

O PPP da escola “I” também não destaca nenhuma informação sobre a literatura infantil utilizada para o trabalho pedagógico em relações étnico-raciais. Já a biblioteca escolar dessa

região conta com um acervo amplo e diverso na perspectiva étnico-racial, sobretudo na ala “sala de aula”, com muitos exemplares para serem trabalhados em turmas escolares com muitos estudantes. Um destaque importante a ser mencionado é a quantidade de livros da coleção “Black Power” da editora mostarda (ANEXO V). Essa coleção apresenta livros ilustrativos e com informações completas sobre a história de personalidades negras que exerceram um papel fundamental na luta antirracista e nos direitos da população negra do Brasil e do mundo.

Em relação à biblioteca escolar da região laranja (região da escola “J”), o acervo localizado dialoga com as informações destacadas no PPP da escola. O PPP da escola “J” destaca como trabalho pedagógico em literatura infantil sob a perspectiva étnico-racial a utilização de contos africanos para o projeto de leitura, valorizando o continente e sua cultura. Na biblioteca escola há uma ala específica para os livros de literatura infantil que abordam as questões africanas: cultura, costumes, lendas, culinárias, brincadeiras, região, história etc. O PPP da escola apresenta iniciativas de parcerias com a biblioteca constantemente, com o projeto “biblioteca tutorada” e o “projeto leitura”. Nesse sentido, é possível refletir sobre as influências dos projetos pedagógicos contemplados no documento com o acervo da biblioteca, ou ao contrário, a influência do acervo nas estratégias de ensino destacadas no documento da escola.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa de Mestrado esteve alinhada ao objetivo de descobrir a possibilidade de educar para as relações étnico-raciais a partir do universo da literatura infantil, considerando a potencialidade e contribuições da Lei nº 10.639 de 2003. Para contemplar esse objetivo e responder ao problema de pesquisa em questão, esta dissertação se propôs examinar e analisar os Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas que atendem aos anos iniciais do ensino fundamental da região de São Carlos, SP, examinando como o campo escolar aborda as questões raciais e literárias. Além disso, na intenção de complementar as análises realizadas e disponibilizar mais informações sobre o problema de pesquisa em questão, o pesquisador realizou uma investigação sobre a rede de bibliotecas “Escolas do Futuro” do município, a fim de realizar um levantamento sobre o acervo literário disponível para os/as estudantes e comunidade escolar em oito bibliotecas escolares da cidade. As visitas nas bibliotecas escolares foram alinhadas com o objetivo de verificar se há literatura infantil sob a perspectiva étnico-racial nos acervos literários das bibliotecas e, a partir do resultado dessa investigação, dialogar com as análises e reflexões sobre os PPPs.

O problema de pesquisa em questão esteve alinhado com a pergunta: o que os Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas municipais de ensino fundamental de São Carlos, SP, que atendem aos anos iniciais abordam sobre a literatura infantil na perspectiva étnico-racial à luz da Lei nº 10.639 de 2003? Para responder a essa pergunta, o pesquisador examinou ao longo da pesquisa PPPs das escolas selecionadas.

Convém ressaltar que o objetivo da pesquisa é apresentar a importância da literatura infantil no contexto de educação das relações étnico-raciais a partir das análises dos PPPs. Nesse sentido, não coube a essa pesquisa verificar quais práticas pedagógicas ocorrem dentro dos espaços escolares que não constam no documento ou quais projetos educativos com essa proposta ocorrem nas escolas participantes da pesquisa. O objetivo central foi verificar apenas o que esses documentos de identidade das escolas apresentam sob essa perspectiva.

Como já discutido ao longo da pesquisa, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento oficial de extrema importância para a instituição de ensino. É um documento de identidade que apresenta o “rosto e corpo” da escola, com suas concepções de ensino, estrutura e perspectivas. Há pesquisas que analisaram os ambientes escolares e revelaram a “cultura” de algumas escolas em apenas construir o documento, mas não recorrer a ele quando necessário, atualizá-lo ou utilizá-lo como referências das suas práticas.

Contudo, o intuito da pesquisa não foi examinar se as escolas cumprem ou não essa normativa de seguir o projeto. Considerando que o documento é uma “identidade” das escolas, a pesquisa teve o esforço de verificar se essas “identidades” contemplavam a Educação das Relações Étnico-Raciais e, sobretudo, a literatura infantil nessa perspectiva.

Em relação aos PPPs das escolas que participaram da pesquisa, foi possível perceber que os documentos são variados. Enquanto alguns mencionam a Lei nº 10.639/03, enfatizando sua importância e utilizando ela para fundamentar seus projetos de africanidades, diversidade e respeito à pluralidade, outras escolas não apresentam nenhuma proposta que discuta o racismo escolar, as relações étnico-raciais ou a literatura infantil antirracista. Embora todos os documentos sigam as mesmas diretrizes e legislações nacionais que abordam a necessidade de discutir a diversidade e as questões raciais – como a BNCC (BRASIL, 2018) e a Lei de nº 10.639 (BRASIL, 2003) – nem todas as escolas apresentam projetos, práticas e perspectivas de ensino que trabalhem a temática.

Todavia, as escolas que apresentam o trabalho pedagógico para a educação das relações étnico-raciais estão bem fundamentadas, com projetos ricos e completos com sugestões de livros, artigos, autores que discutem o tema e estratégias de ensino. A “escola E”, por exemplo, apresenta sugestões de livros utilizados no projeto do quinto ano da escola com o tema de africanidades. São livros de literatura infantil que apresentam o contexto africano de uma forma decolonial, ilustrando o continente africano em sua riqueza e diversidade, desconstruindo as ideias preconceituosas e estereotipadas construídas na lógica de uma sociedade estruturalmente racista.

As análises em relação às produções acadêmicas na plataforma Scielo e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foram realizadas para fundamentar o olhar, as análises e conclusões sobre o tema proposto. Essa parte da dissertação foi construída como ferramenta teórica para complementar as análises e discussões estabelecidas. Essas análises revelam a existência de obras publicadas relevantes para o campo das relações étnico-raciais, abordando os mais variados temas que versam sobre a educação das relações étnico-raciais, como, por exemplo: a importância da literatura infantil antirracista; a construção de identidades negras na escola; a contribuição dos conhecimentos sobre o continente africano na construção de identidades e pertencimento racial; práticas escolares que abordam as questões raciais; a relevância da Lei nº 10.639 de 2003 para a construção de uma educação antirracista; entre outros temas imprescindíveis.

A partir de uma análise dos resultados apresentados, tanto na plataforma Scielo quanto na Biblioteca Digital, é possível perceber que as produções acadêmicas sobre as questões raciais

nos ambientes escolares foram publicadas em maior quantidade após a implementação da Lei nº 10.639 de 2003. Há poucos registros e resultados de pesquisas publicadas com esse tema antes de 2003. A pesquisa, a partir das análises realizadas, constatou que antes da implementação da lei, as publicações sobre as relações étnico-raciais no espaço escolar seguiam uma perspectiva mais denunciativa, revelando a necessidade de alterar o modelo escolar vigente e acrescentar questões raciais nos currículos escolares – pauta que já estava sendo discutida pelo movimento negro e que desencadeou a implementação da Lei nº 10.639 de 2003. Gomes (2010) enfatiza isso quando aponta que:

Durante um tempo, o Movimento Negro acreditou que a denúncia, as pesquisas sobre os fatores intra-escolares que contribuíram para a persistência da discriminação racial na sala de aula, o debate sobre a necessidade de formação de professores para a diversidade, entre outros, poderiam ser suficientes para a promoção de uma mobilização das escolas, dos docentes e dos formuladores de políticas educacionais em prol de uma educação anti-racista e que respeite a diversidade. [...] no entanto, o quadro alarmante das desigualdades raciais atestado pelas pesquisas oficiais, principalmente a investigação realizada em 1999 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) revelaram que algo mais incisivo precisava ser feito. Dentre outras coisas, a pesquisa revela a persistência da desigualdade racial na escolarização dos negros brasileiros. (GOMES, 2010, p. 102-103).

Desta forma, a Lei nº 10.639 de 2003 foi fruto da militância do Movimento Negro que, insatisfeitos com um sistema de ensino que ainda fortalecia resquícios dos prejuízos da escravidão e não consideravam o trabalho pedagógico em relações étnico-raciais em seus currículos escolares. Sendo assim, a pesquisa registrou que após a lei as pesquisas acadêmicas fortaleceram as discussões e reflexões sobre a necessidade de uma educação antirracista.

A partir dos resultados da pesquisa, pode-se considerar: A literatura infantil sob a perspectiva étnico-racial compreende um importante e fundamental instrumento pedagógico para contribuir com a Educação das Relações Étnico-raciais. Os Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas selecionadas que participaram da pesquisa revelaram a importância do documento para conhecer a identidade das escolas. Apenas as análises dos documentos não são capazes para visualizar a dimensão do trabalho pedagógico realizado nas escolas. Contudo, as análises dos documentos revelam o destaque e compromisso de algumas escolas com as questões étnico-raciais, a ponto de apresentarem em seus documentos de identidade para que a identidade da escola seja reconhecida sob essa perspectiva.

A maioria dos documentos pesquisados revelaram engajamento em seu compromisso social com a educação de todos, principalmente no que diz respeito a construção de uma educação voltada aos princípios democráticos, antirracistas e que respeite a diversidade. Embora alguns documentos apresentassem propostas mais detalhadas e amplas sob a

perspectiva étnico-racial em detrimento de outros – o que é uma análise esperada, visto que os PPPs devem ser diferentes uns dos outros, a fim de atender as necessidades específicas de cada comunidade escolar atendida –, é possível perceber que todos apresentam noções e concepções gerais sobre o compromisso com uma educação plural.

A literatura infantil sob a perspectiva étnico-racial é uma realidade de algumas escolas analisadas, de acordo com os documentos de identidade das escolas. Esse é um contexto positivo que demonstra o esforço e interesse de todos os sujeitos, programas e políticas envolvidos para garantir uma educação de qualidade para todos os indivíduos, sobretudo para aqueles que tiveram seus direitos negados historicamente por muito tempo.

As bibliotecas escolares “Escola do Futuro” apresentam um potencial educativo extremamente fundamental no que diz respeito a construção de uma educação e sociedade antirracista, oferecendo aos estudantes de grande parte do município uma oportunidade de acessar o mundo letrado e o universo literário, usufruindo da variedade de bons acervos e literaturas infantis com ótima qualidade, principalmente no que se refere as relações étnico-raciais e cultura africana e afro-brasileira.

Desta forma, a pesquisa apresenta contribuições para o campo acadêmico em relações étnico-raciais e no campo de formação de professores, evidenciando, nas análises dos projetos políticos-pedagógicos, os projetos escolares bem-sucedidos na educação das relações étnico-raciais e na literatura infantil. A contribuição da pesquisa, portanto, é oferecer subsídios teóricos, discussões bem fundamentadas sobre a temática, análises pertinentes sobre os documentos de identidade escolar das escolas de ensino fundamental de São Carlos, SP, bem como pesquisas acadêmicas variadas que discutem a temática, apresentando autores relevantes com obras relevantes para o campo científico em relações étnico-raciais e literatura infantil.

Ao longo da pesquisa e com os resultados das análises foi possível perceber que a literatura infantil é um importante instrumento pedagógico de aprendizagem e, diante disso, pode contribuir significativamente com a Educação das Relações Étnico-Raciais, na medida em que oferece aos estudantes a oportunidade de se sentirem representados, de fortalecer suas autoestimas, de preencher seus repertórios com imagens positivas sobre sua origem e seus pares, de fortalecer os vínculos com a ancestralidade e potencializar o pertencimento racial.

Como mencionado nas primeiras seções, a pesquisa considera que as análises realizadas, embora apresentem informações importantes para refletir sobre a EREER na perspectiva da literatura infantil, ainda assim não contempla uma visão ampla sobre como o trabalho pedagógico em literatura infantil antirracista ocorre, seus impactos na vida dos estudantes e sua potência na totalidade. Analisar a importância da literatura infantil para a EREER a partir dos

Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas e das visitas nas bibliotecas escolares revela dados importantes, mas, ainda assim, não completos.

A pesquisa de campo, investigando as práticas pedagógicas que ocorrem dentro dos ambientes escolares, oferece resultados mais precisos, minuciosos e “realistas” sobre o cotidiano escolar. A entrevista com estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar é um caminho metodológico que possibilita reflexões mais minuciosas sobre como os estudantes se envolvem com a literatura infantil em ERER. Esse caminho metodológico, diante do contexto em que a pesquisa foi realizada, não foi possível de contemplar, mesmo com a consciência de que essa metodologia oferece indícios e dados maiores para refletir sobre a literatura infantil em ERER.

Contudo, os resultados da pesquisa através das análises feitas oferecem dados importantes e potentes para fundamentar e contribuir com outras pesquisas do campo. Os Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas que atendem aos anos iniciais do município de São Carlos, bem como as redes de bibliotecas escolares “Escola do Futuro” dispõem de informações pertinentes para se refletir como o município visualiza e organiza suas ações em ERER. Embora esses dados não sejam os suficientes para construir uma reflexão mais completa e compreender como o município desenvolve seus trabalhos na sua totalidade, ainda assim é um caminho inicial para reflexão.

Diante disso, os dados oferecidos a partir desta pesquisa podem contribuir com a construção de novas pesquisas que se propõem a investigar como a Educação das Relações Étnico-Raciais utilizam a literatura infantil como possível instrumento educativo e de que modo as escolas municipais de ensino fundamental que atendem aos anos iniciais de São Carlos, SP, organizam seu trabalho nessa perspectiva.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: Gostosuras e bobices. 5. Ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino. **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A criança negra, uma criança negra. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (org.). **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 75-96.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Revista Proposições**, [S. l.] v. 28, n. 1, p. 55-80, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v28n1/1980-6248-pp-28-01-00055.pdf>>. Acesso em 10 set. 2022.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a auto-estima da criança negra. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na Escola**. 2 ed. revisada. Brasília – DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 117-123.

ARAÚJO, Débora Cristina de. As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 34, n. 69, p. 61-76, maio/jun, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/BxCZKXwnP7YjztvMNj5CdGM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2022.

ARAÚJO, Débora Cristina de; DIAS, Lucimar Rosa. Vozes de crianças pretas em Pesquisas e na Literatura: esperar é o verbo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623688368>. Acesso em: nov. 2022.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Entrevista com Ilma Passos Alencastro Veiga. **Revista Profissão Docente**, [S. l.], v. 11, n. 24, p. 3-6, 2012. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/519>. Acesso em: 15 ago. 2022.

ARENA, Dagoberto Buim; LOPES, Naiane Rufino. PNBE 2010: personagens negros como protagonistas. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1147-1179, out./dez, 2013. Disponível em: ufrgs.br/edu_realidade/. Acesso em: 02 nov. 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações étnico-raciais. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORES – AICE. **Carta das Cidades Educadoras**. Disponível em: <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>. Acesso em: ago. 2023.

AZEVEDO, Edson Rodrigo de. **Onde estão as princesas africanas?** Das práticas docentes ao Programa Nacional do Livro Didático e Literário. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2021.

BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. **De preto a afro-descendentes:** trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 31, p. 15-24, jan./abr., 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6077>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. **Lei 7.398, de 4 de novembro de 1985.** Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1985.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Poder Legislativo, Brasília, 6 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.

BRASIL. **Programa Nacional da Biblioteca na Escola – PNBE.** Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 03 ago. 2023.

BRASIL. **Lei 10639 de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 07 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, 2004a. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 03 de mar 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana.** Brasília, 2004b. <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 03 de mar 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília: CNE, 10 de Março de 2004. Petronilha Gonçalves e Silva (Relatora).

BRASIL. Ministério da Educação; SECAD. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Determina o ensino fundamental de 9 anos. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>. Acesso em 07 set 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.899, de 08 de janeiro de 2009**. Lei que prevê o Dia Nacional da Leitura e dá outras providências. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **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. **Lei 12.519, de 10 de novembro de 2011**. D.O.U. de 11 de novembro de 2011.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 03 mar. 2023.

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

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID 19) no Brasil pelo Ministério de Saúde. Brasília, 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, 2020.

BRASIL. **Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4228.htm. Acesso em out. 2022.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida, GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 12, n.1, p. 53-69, 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cfc/tematica_indigena.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Colonialidade e decolonialidade no ensino da História e Cultura indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini; SOUZA, Fábio Feltrin de (org.). **Protagonismo indígena na história**, p. 231-285, Tubarão, SC: Copiart, 2016.

CAMPOS, Wagner Ramos. **Os griôs aportam na escola: por uma abordagem metodológica da literatura infantil negra nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CANDAU. Vera Maria. **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARVALHO, Josiane F; CIMBALUK, Lucas. Diversidade étnico-racial no Brasil. In: SÍLVÉRIO, Valter R; MATTIOLI, Érica Aparecida Kawakami; MADEIRA, Thais F. L. **Relações étnico-raciais: um percurso para educadores**. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

CECHINEL, André; FONTANA, Silvia Aparecida Pereira; DELLA, Kelli Giustina Pazeto; PEREIRA, Antonio Serafim; PRADO, Silvia Salvador. Estudo/Análise documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação** – Revista do Programa de Pós-graduação em Educação, UNESC, v. 5, n. 1, 2016.

CONCEIÇÃO, Manoel Vitorino. **Das reivindicações à lei: caminhos da lei nº 10.639/03**. 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

CONCEIÇÃO, Sâmia Machado Reis da. **Percursos formativos em educação antirracista e letramento literário na construção de uma proposta pedagógica com literatura infantil**. 123 p. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pampa, Mestrado profissional em ensino de línguas, Rio Grande do Sul, 2021.

CORNBLETH, Catherine. “Para além do currículo oculto?”. In: **Teoria e Educação**, nº5, Porto Alegre, Pannonica, 1991.

COSTA, Katia Cilene da. **A temática da cultura africana e afro-brasileira nas caixas de leitura do PNAIC: contribuições possíveis**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Minas Gerais, 2021.

COSTA, Vanessa Rosa da. **Protagonismos de meninas negras na literatura infantil contemporânea**. 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

DAVIS, Hallowell; SILVERMAN, Richard Bruce. **Hearing and deafness**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1966.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília, DF: MEC; Secad, 2005. p.49-62.

DIAS, Thiago Leandro da Silva; SOUZA, Rogério Santos. **Tessitura e subsídios de um produto literário infantojuvenil para o ensino da história e cultura africana e afro-**

brasileira. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, V. 102, n. 261, maio/ago, 2021. p. 376-397. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4260>. Acesso em: 10 out. 2022.

DUARTE, Paulo César. Os afro-descendentes e as políticas de inclusão no Brasil: a marcha zumbi dos palmares e a lei 10639/03. **Faculdade de Ampére–FAMPER, Paraná**, p. 65-76, 2008.
DUPONT, Vera Regina Vargas. **A criança negra na literatura infantil brasileira contemporânea.** 2013. Dissertação (Mestrado) – Unioeste, Paraná, 2013.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 14ª. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Priscila Cristina. **A educação das relações étnico-raciais na educação infantil:** entre normativas e projetos político pedagógicos. 2016. 204p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. **Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da Prefeitura de Belo Horizonte (MG):** um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais? 2014. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do projeto pedagógico.** In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 1994.

GARGIULO, Richard. **Education on contemporary society:** an introduction to exceptionality. Thomson Learning: United Station. 2003.

GATINHO, Andrio Alves. **O movimento negro e o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2008.

GIGANTE, Moacir. **Processos de exclusão, negação da historicidade de grupos migrantes.** São Carlos: UFSCar/NEAB, 1996. (Trabalho apresentado nos Colóquios da Pedagogia da UFSCar).

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.) Superando o Racismo na Escola. 2ed. revisada. Brasília – DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.143-154.

GOMES, Nilma Lino. Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação, descolonização dos currículos. *Currículos sem Fronteiras*, v.12, n. 1, p. 90-109, jan./abr., 2012.

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

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. In: UNESCO; MEC; ANPED. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: Unesco/MEC, out. 2005. (Coleção Educação Para Todos, 6). p. 179-226.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (Org.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 19-21.

HALL, Stuart. Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite. In: HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais, p. 101-131. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 1979.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. SÃO CARLOS/SP: IBGE, 2022.

JOÃO PESSOA. PMJP\SEDEC. **A educação das relações étnico-raciais e o ensino da temática de história e cultura afro-brasileira e africana no Sistema Municipal de Educação**. Resolução nº 02/2007. João Pessoa: Conselho Municipal de Educação (CME), 2007. Disponível em: Conselho Municipal de Educação. Acesso em: 19 mar. 2023.

KLEIMAN, Ângela B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/IEL/Unicamp. Ministério da Educação. **Linguagem e letramento em foco**. Linguagem nas séries iniciais. Brasília, 2005.

LACERDA, Cecília Rosa. A construção do Projeto Político-Pedagógico: uma abordagem colaborativa. 2003. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: História e Histórias. São Paulo: Editora Ática, 2007.

LEITE, Vanderlei Furtado. **Diversidade cultural e racial**: desdobramentos da Lei 10639/2003 nas práticas escolares do estado de São Paulo. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na Escola**. 2ed. revisada. Brasília – DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 117-123.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos estudos – CEBRAP**, São Paulo, n. 87, jul. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010133002010000200005&Ing=en&nrm=iso. Acesso em: 20 ago. 2022.

LOPES, Sawana Araújo. **Relações étnico-raciais nas políticas educacionais e nos projetos político pedagógicos: desafios**. Dissertação (mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACDONALD, Michael. **Why race matters in South Africa**. Cambridge: Harvard University Press, 2006.

MANDELA, Nelson; SANTOS, Paulo Roberto Maciel. Longa caminhada até a liberdade. Trad. Paulo Roberto Maciel Santos. **Curitiba: Nossa Cultura**, 2012.

MAZZONE, Andréia Vitória Silva. **Entre a Lei, o saber e a Cultura: dificuldades, avanços e perspectivas sobre a implementação da Lei 10.639/03 a partir das práticas e saberes docentes**. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MORAES, Lourdes de Souza. Bibliotecas escolares: leitura e informação para uma cidade educadora. **CRB-8 Digital**, v. 1, n. 2, p. 22-33, 2010.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Covid-19 e o fim da educação 1870-1920-1970-2020. **História da Educação**, v. 25, 2021.

OLIVEIRA, Edvaldo Ribeiro. Descolonizando os currículos e educando as relações étnico-raciais: pesquisas e práticas educativas de raízes africanas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 13, n. 37, p. 18–41, 2021. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1260>. Acesso em: 17 ago. 2023.

OLIVEIRA, Joice da Silva Pedro. **As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e construção das identidades étnico-raciais na Educação Infantil**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PEIXOTO, Reginaldo; SANTOS, Suellem Ferreira dos. A implementação das leis 10639/03 e 11645/08: possibilidades pedagógicas a partir do uso de imagens em sala de aula. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 3, p. 12709-12720, 2020.

PORTELLA, Tânia. **Combate às desigualdades na educação escolar**. São Paulo: Democracia Viva. n.34. p.3-7, 2007. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads>>. Acesso em jul. 2022.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y modernidad-racionalidad**. Perú Indígena, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

REIS, João José. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. **Revista usp**, n. 28, p. 14-39, 1996.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROSENBERG, Marshall Bertram. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. Editora Agora, 2006.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie.; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 30 de out. 2022.

SÃO CARLOS, **Lei Municipal 15.033 de 4 de setembro de 2009**. Câmara Municipal de São Carlos, São Paulo, 2009.

SÃO CARLOS, Prefeitura Municipal de. **História de São Carlos**. São Carlos. Disponível em: <http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/historia-da-cidade/115269-historia-de-sao-carlos.html>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SÃO CARLOS, Prefeitura Municipal de. **Projeto político pedagógico da educação garante gestão democrática das unidades escolares**. São Carlos, 2023. Disponível em: <http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/noticias-2023/177123-projeto-politico-pedagogico-da-educacao-garante-gestao-democratica-das-unidades-escolares.html>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SÃO CARLOS. Portaria nº 13, de dezembro de 2021. **Dispõe sobre a prorrogação da validade dos Projetos Pedagógicos das Unidades Escolares da Rede Municipal de Educação**. Diário Oficial da Prefeitura Municipal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, 2023.

SÃO PAULO. **Constituição do Estado de São Paulo de 05 de outubro de 1989**. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1989.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, 236 p.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 227-239, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9713>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SILVA, Ayodele Floriano. **Personagens negras infantis: retalhos de histórias**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2022.

SILVA, Aline Luiza da. Trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. **Revista Eletrônica de Graduação do Univem**: São Paulo, v.2, n. 2, p. 135-149, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://revista.univem.edu.br/REGRAD/article/view/234>. Acesso em: 29 abr. 2023.

SILVA, G. S. da; MARTINS, E. . Práticas educativas de professores e famílias nos processos de construção de identidade das crianças negras. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 17, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19451>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SILVA, Jane Cláudia da. **As construções da BNCC e a questão dos estudos das relações étnico-raciais**. Graduação (Trabalho de Conclusão de Curso), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SILVA, Luiz Gustavo Santos da. A Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros (ABPN) e os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABS): produções antirracistas. **Prelúdios**. Salvador, v. 8, n. 8, p. 21-33, jul./dez.2019.

SILVA, Maria Aparecida de Moraes; DIAS, Janaína. Nas fendas da escravidão: crime e suicídio em São Carlos do Pinhal (1869-1888). **Raízes: Revista De Ciências Sociais E Econômicas**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 212–226, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.37370/raizes.2002.v21.193>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; SOUZA, Gizele. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 47, p. 33-50, jan./mar, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Entre o Brasil e África: construindo conhecimentos e militância**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Formação da identidade e formação no Limoeiro. **Caderno de Pesquisa**, (63) Nov, 1987.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o Racismo na Escola**. 2ed. revisada. Brasília – DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 101-115.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, v. 3, n. 63, p. 489-506, set/dez, 2007.

SILVA, Sales Augusto. **Leituras de África e a formação do leitor literário**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA JÚNIOR, Hédio. **Anti-racismo: Coletânea de leis brasileiras (federais, estaduais e municipais)**. São Paulo: Oliveira Mendes, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. 8. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, André Luiz Amancio de. **Literatura afro-brasileira: práticas antirracistas no ensino fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2016.

SOUZA, Wayner Vieira de. et al. Cem Dias de COVID-19 em Pernambuco, Brasil: a epidemiologia em contexto histórico. **Cadernos de Saúde Pública**, [S. l.], v. 36, n. 11, p. e00228220, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/9fftqsXHZwBPhCZs6jf448q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2022.

TRUZZI, Oswaldo Mário Serra; BASSANEZI, Maria Silvia Beozzo. **População, grupos étnico-raciais e economia cafeeira**: São Carlos, 1907. Rev. Bras. estud. popul. 26 (2). Dez. 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma. Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus Editora, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica e Ensino Superior**: Projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3. n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.

VINCO, Sônia Regina. **Tornar-se**: Literatura infantil e educação antirracista. 2019. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2019.

WEISSMANN, Lisette. Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. **Constr. psicopedag.** São Paulo, v. 26, n. 27, p. 21-36, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542018000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 mar. 2023.

ANEXOS

ANEXO I – PORTARIA Nº 13 DE 20 DE DEZEMBRO DE 2021

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PORTARIA Nº 13 DE 20 DE DEZEMBRO DE 2021

Dispõe sobre a prorrogação da validade dos Projetos Pedagógicos das Unidades Escolares da Rede Municipal de Educação.

Wanda A. M. Hoffmann, Secretária de Educação do Município de São Carlos, Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais,

Resolve:

Art. 1º Prorrogar a validade dos Projetos Pedagógicos (PPs) das Unidades Escolares, estipulando o dia 15/03/2023 como data de vencimento de todos os Projetos Pedagógicos da rede municipal de ensino.

Art. 2º Os planos de ação elaborados pelo coletivo escolar no período pandêmico e no período de retomada das atividades escolares presenciais passam a compor o Projeto Pedagógico (PP), como atualização deste.

Parágrafo único. As Unidades Escolares que não possuem PP em razão da inauguração a partir do segundo semestre de 2019, terão, excepcionalmente, seus Planos de Ação considerados com efeito equivalente ao PP.

Art. 3º A Secretaria Municipal da Educação procederá, no ano de 2022, a orientação e o assessoramento às unidades escolares para a construção democrática dos Projetos Pedagógicos a vigorarem a partir de março de 2023.

Art. 4º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, tendo seus efeitos retroativos aos Projetos Pedagógicos que, porventura, tenham seu prazo de validade expirado.

Wanda A. M. Hoffmann

Secretária Municipal de Educação

Publicação no D.O. em 28/12/2021

ANEXO II – LIVROS DA “ESCOLA D” DA COLEÇÃO “AFRICANIDADES”
(IMAGEM DOS LIVROS)



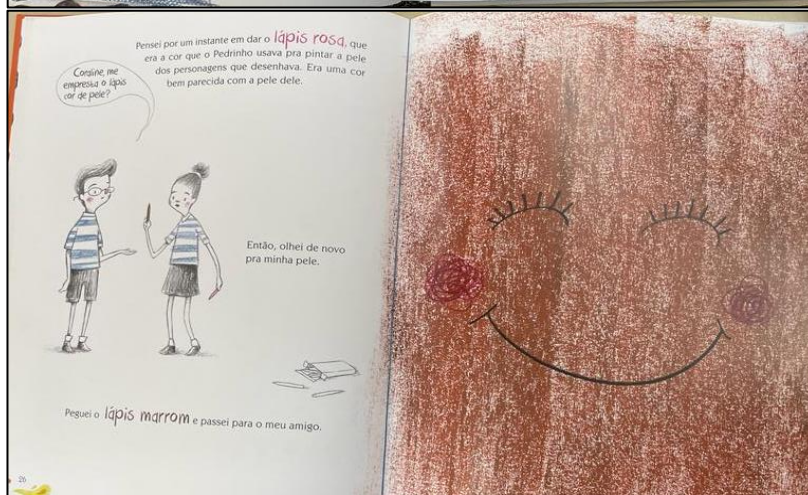
ANEXO III –IMAGEM DE CAPA DO PROJETO DE LEITURA DA ESCOLA “E”

20. ANEXO 3 – PROJETO LEITURA 2019

LEITURA: UM MUNDO ABERTO PARA SONHAR!



ANEXO IV- TRECHOS DO LIVRO “A COR DE CORALINA” (RAMPAZO, 2017)



ANEXO V – ALGUNS LIVROS DA COLEÇÃO “BLACK POWER” – EDITORA MOSTARDA



ANEXO VI – PRATELEIRA DE UMA DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES COM A ALA “AFRICANIDADES/INDÍGENAS”



ANEXO VII - ALGUNS EXEMPLARES DA LITERATURA INFANTIL SOB A PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL ENCONTRADA NAS BIBLIOTECAS ESCOLARES DO MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS/SP

