

# Tornar-se professor/a antirracista: efeitos de um projeto de alfabetização e letramento na formação docente

## *Becoming an anti-racist teacher: effects of a literacy and literacy project in teacher training*

## *Convertirse en un docente antirracista: efectos de un proyecto de alfabetización y alfabetización en la formación docente*

Luciana Rodrigues da Silva<sup>1</sup>

Danilo Araujo de Oliveira<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v29i65.1887>

**Resumo:** O objetivo deste artigo é descrever e analisar os efeitos do projeto “Alfabetização e Letramento na Educação Especial” sobre as questões étnico-raciais na formação de alunos/as do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), *campus* Codó. Metodologicamente, o procedimento de coleta de dados ocorreu através de questionário, contendo 15 questões (abertas), com um monitor e uma monitora do projeto, que também estão em processo de formação nesse curso. O argumento desenvolvido aqui é o de que os efeitos do projeto localizados perpassam por três planos: (1) preenchimento de lacunas da educação básica sobre a história dos/as negros/as; (2) ativação de desejos para produção de currículos outros, a fim de afirmar as questões étnico-raciais; e (3) entendimento de princípios pedagógicos para inclusão dessas questões no currículo. A defesa desse argumento ao longo da escrita vai ao encontro da defesa de uma educação comprometida em hospedar, defender e afirmar as diferenças e na criação de possíveis nos currículos, para que seja fabulada a ampliação daquilo que compreendemos como humano, e, portanto, como vidas dignas de serem vividas.

**Palavras-chave:** formação docente; literatura; questões étnico-raciais.

**Abstract:** The objective of this article is to describe and analyze the effects of the “Literacy in Special Education” project on ethnic-racial issues in the training of students in the Pedagogy course at Federal University of Maranhão (UFMA), *campus* Codó. Methodologically, the data collection procedure took place through a questionnaire, containing 15 questions (open), with a monitor and a project monitor, who are also in the training process on this course. The argument developed here is that the project’s localized effects span three levels: (1) filling gaps in basic education on

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil.

the history of black people; (2) activating desires to produce other curricula to affirm ethnic-racial issues; (3) and understanding of pedagogical principles for including these issues in the curriculum. The defense of this argument throughout the writing is in line with the defense of an education committed to hosting, defending and affirming differences and creating possibilities in curricula, to fable the expansion of what we understand as human, and, therefore, as dignified lives to be lived.

**Keywords:** teacher training; literature; ethnic-racial issues.

**Resumen:** El objetivo de este artículo es describir y analizar los efectos del Proyecto Alfabetización y Alfabetización en Educación Especial sobre cuestiones étnico-raciales en la formación de estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Federal del Maranhão (UFMA), campus Codó. Metodológicamente, el procedimiento de recolección de datos se realizó a través de un cuestionario, que contiene 15 preguntas (abiertas), con un monitor y un monitor de proyecto, quienes también se encuentran en el proceso de capacitación de este curso. El argumento desarrollado aquí es que los efectos localizados del proyecto abarcan tres niveles: (1) llenar vacíos en la educación básica sobre la historia de los negros; activar deseos de producir otros planes de estudio para afirmar las cuestiones étnico-raciales y la comprensión de las cuestiones pedagógicas. principios para incluir estos temas en el currículo. La defensa de este argumento a lo largo del escrito va en línea con la defensa de una educación comprometida con acoger, defender y afirmar las diferencias y crear posibilidades en los currículos, para fabular la ampliación de lo que entendemos como vida humana, y, por tanto, como vida digna a ser vivido.

**Palabras clave:** formación docente; literatura; cuestiones étnico-raciales.

## 1 INTRODUÇÃO

Lutei contra a dominação branca e lutei contra a dominação negra. Porque eu promovi o ideal de uma sociedade democrática e livre na qual todas as pessoas possam viver em harmonia e com oportunidades iguais. É um ideal que espero viver mas, se necessário for, é um ideal para o qual estou preparado para morrer (Mandela, 2023).

A fala de Nelson Mandela foi destacada acima por sua proximidade com o nosso sonho de uma sociedade democrática e livre, na qual todos os seres possam partilhar de direitos políticos igualitários, sem discriminações, onde a cor da pele ou a classe social não sejam parâmetros para hierarquizações entre seres humanos, para que esses não precisem ainda estar “[...] fazendo um conjunto de reivindicações sobre o direito de ser reconhecido e de ter uma vida vivível” (Butler, 2018, p. 32). No que se refere à educação, para que “as culturas negadas e silenciadas nos currículos” (Gomes, 2012, p. 102) também tenham o direito de serem reconhecidas.

A citação de Mandela que mobilizamos menciona o verbo “lutar”. Esse verbo traduz uma das principais semânticas atribuídas ao currículo, já que, como afirma

Arroyo (2014), esse é um território contestado, pois muitos grupos culturais lutam por existência, visibilidade e permanência nos currículos, que historicamente têm privilegiado culturas heterossexuais, machistas e brancas (Paraíso, 2010; Louro, 2015), o que, por consequência, é responsável por invisibilizar, excluir e matar aqueles corpos e aquelas vidas que não se encaixam nessas culturas. As lutas dessas pessoas é um investimento político necessário, o qual tem mostrado possibilidades de afirmação da vida nos currículos, algo importante, que faz a diferença “na vida de muitas pessoas que dependem do currículo” (Paraíso, 2010, p. 588).

Nessa perspectiva, compreendemos que a educação para as questões étnico-raciais, foco deste estudo, é imprescindível no desenvolvimento de uma formação antirracista; assim, notamos na formação inicial um eixo precípua para o trabalho com essas questões. Isso porque a compreensão que temos aqui de educação é aquela entendida como um processo de subjetivação, isto é, como um investimento na produção de sujeitos outros que tomam a si mesmos como objeto do pensamento. Desta forma, cabe apresentarmos algumas experiências educacionais voltadas para uma formação antirracista.

Diante disso, o presente artigo visa compreender os efeitos do projeto de extensão “Alfabetização e Letramento na Educação Especial”, que trabalha a temática étnico-racial através da Literatura, em uma escola, e, por consequência, tem efeitos na formação profissional dos monitores que dele participam. Salientamos a referida necessidade de pensarmos em uma educação que vise ao tensionamento e à problematização das desigualdades raciais dentro e fora da escola. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é descrever e analisar os efeitos do projeto “Alfabetização e Letramento na Educação Especial” sobre as questões étnico-raciais na formação de alunos/as do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), *campus* Codó. O argumento desenvolvido aqui é o de que os efeitos localizados do projeto perpassam por três planos: (1) preenchimento de lacunas da educação básica sobre a história dos/as negros/as; (2) ativação de desejos para produção de currículos outros para afirmar as questões étnico-raciais; e (3) entendimento de princípios pedagógicos para inclusão dessas questões no currículo.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLOGIA

No Brasil, a educação é um direito de todos e todas, garantida no Art. 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988). Para o Movimento Negro Brasileiro, a educação é imprescindível em virtude do seu papel na construção do conhecimento e da possibilidade de transformação social que ela gera. Por isso, segundo Gomes (2011), esse movimento passou a cobrar políticas públicas educacionais de caráter universal que garantissem o acesso à educação, escola e universidade para todos/as. Devido à luta desse movimento, o Estado atendeu a algumas das suas reivindicações. No entanto, ignoraram por muito tempo a cobrança quanto à inserção da história africana e afro-brasileira nos currículos.

Assim, ainda de acordo com Gomes, (2011), devido à pressão exercida pelo Movimento Negro, o Estado sancionou a Lei 10.639/2003, que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Em 10 de março de 2008, através da Lei 11.645, inclui-se, também, como obrigatoriedade a abordagem sobre a cultura Indígena (Brasil, 2018).

A implementação da Lei 11.645/2008 é resultado da luta que o Movimento Negro Brasileiro travou por conta da educação; refere-se ao reconhecimento da história afro-brasileira e da importância de trazer esse debate às escolas de educação básica pública, as quais acolhem o maior percentual de alunos/as brasileiros/as. Entende-se que promover o contato de alunos/as e educadores/as com o tema é uma das medidas para uma educação antirracista, que é de fundamental importância na sociedade brasileira, a qual tem o racismo como uma estrutura.

Apesar da implementação da Lei 11.645/2008, a sua aplicação nas escolas públicas acaba sendo, ainda, um grande desafio. Identifica-se a falta de preparo por parte dos/as profissionais responsáveis por essa implementação. Isso vai desde as redes de ensino (Rodrigues; Barbalho, 2016) até os/as profissionais de educação, responsáveis pela construção dos currículos em ação (Almeida, 2022). Nesse cenário, as questões étnico-raciais ainda não são discutidas de forma satisfatória, pois, muitas vezes, escolhem uma única data no ano para abordá-las, trabalhando, assim, as questões étnico-raciais na forma do *currículo turístico*.

Inspiradas em Jurjo Santomé, Carvalhar e Paraíso (2010, p. 50) explicam que o currículo turístico acontece quando a escola escolhe “um momento”, “uma

data”, um “dia de”, “uma atividade” para que determinados grupos apareçam e sejam apresentados. No que se refere, por exemplo, às questões étnico-raciais, isso é feito, geralmente, no dia 20 de novembro, o Dia da Consciência Negra.

Trabalhar essas questões como um “currículo turístico” é silenciar o trabalho com a diversidade e impedir a manifestação cultural desses grupos étnicos dentro da escola, que, por sua vez, vão sendo inseridos na educação básica que não os orienta devidamente para as questões étnico-raciais. Esses fatores demonstram a insuficiência da efetivação dessa lei sem que outras medidas sejam tomadas. A existência de um marco legal o qual assegure que as relações étnico-raciais e o ensino de História e cultura afro-brasileira, africana e indígena sejam trabalhados nas instituições educacionais é um ato democrático ao qual deve ser dada a devida importância, pois orienta práticas pedagógicas que são fundamentais em uma educação antirracista, mas isso ainda é insuficiente. É necessário que a superação do racismo seja um objetivo de todos/as, não somente da população negra e indígena. O desenvolvimento de uma educação antirracista exige conhecimento sobre o racismo, sua base histórica, e a apropriação e o aprofundamento de estudos sobre essa temática são fundamentais para o sucesso de um modelo educacional como esse.

Para desenvolver essa pesquisa, levantamos a seguinte questão: como se dá o desenvolvimento do projeto “Alfabetização e Letramento na Educação Especial”, que trabalha as questões étnico-raciais e os efeitos na formação de monitores/as estudantes do curso de Pedagogia da UFMA? Pretendemos, como objetivo, descrever e analisar os efeitos do projeto sobre as questões étnico-raciais na formação de alunos/as do curso em questão.

Neste artigo, compreendemos que “uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica” (Meyer; Paraíso, 2012, p. 15). Nesse sentido, o presente artigo foi desenvolvido concordando que “[...] a metodologia deve ser construída no processo de investigação e de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas” (Meyer, Paraíso, 2012, p. 15).

Sendo assim, a metodologia dessa pesquisa foi desenvolvida de uma forma que facilitasse a compreensão e análise dos resultados. Delimitamos, no próximo tópico, os aspectos metodológicos de forma que se orientem em acordo com as metodologias pós-críticas. Assim, vinculamo-nos a ela, pois:

[..] eliminamos as barreiras entre as diferentes disciplinas. Deslocamos as linhas que separam ciência e literatura, conhecimento e ficção, arte e

ciência, filosofia e comunicação. Explodimos as separações entre teoria e prática, discurso e ‘realidade’: conhecimento e saberes do senso comum, representação e realidade (Paraíso, 2012, p. 33).

Essas reflexões delineadas até aqui nos impulsionaram a realizar uma pesquisa com monitores/as do projeto de extensão “Alfabetização e Letramento na Educação Especial”, desenvolvido na Escola Pestalozzi de Codó, Maranhão. Uma das ações desse projeto é a contação de histórias da temática afro-brasileira. Esses/as monitores/as são estudantes em formação do curso de Pedagogia da UFMA, *campus* de Codó. Considerando os desafios ainda presentes na implementação da Lei 11.645 (Brasil, 2008), pensamos que passar por uma formação que ofereça experiências formativas de problematização é um importante passo, já que esses/as monitores/as serão logo professores/as em atuação; portanto, uns/umas dos/as principais responsáveis pela construção de currículos antirracistas.

O procedimento de coleta de dados ocorreu através de questionário, contendo 15 questões (abertas), com um monitor e uma monitora do projeto, que também estão em processo de formação no curso de Pedagogia. A criação do questionário foi desenvolvida na plataforma Google Forms, a qual utilizamos também para o envio dele ao monitor e à monitora, que responderam e autorizaram a utilização dos questionários para a criação deste artigo. O convite para a participação do monitor e da monitora no presente estudo foi realizado por meio do WhatsApp.

Como mencionado anteriormente, a técnica de coleta para a entrevista foi o questionário, o qual foi realizado on-line, para que o monitor e a monitora dispusessem de tempo para responderem, de maneira satisfatória, às questões previamente formuladas. Compreendemos que “[...] as técnicas de entrevista aberta e semi-estruturada também têm como vantagem a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos” (Boni; Quaresma, 2005, p. 75). Assim, preocupados/as com a qualidade das respostas, mantivemos contato com o monitor e a monitora, para lembrá-los/as da relevância das suas participações nessa pesquisa.

Por fim, este estudo teve como interlocutores/as um monitor e uma monitora do projeto já citado, sendo um homem de 21 anos de idade e uma mulher de 28 anos de idade. Ambos cursam o 7º período do curso de Pedagogia. Cabe destacar que os participantes deste artigo se identificam como negro/a e são

moradores da cidade de Codó, MA. Para identificação do monitor e da monitora, utilizaremos as siglas M1 e M2 (monitor 1 e monitora 2).

### **3 EDUCAÇÃO PARA AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: DISCUTINDO UMA FORMAÇÃO ANTIRRACISTA**

Tendo em vista o potencial do currículo na “demarcação e produção de identidades das crianças” (Carvalho; Paraíso, 2010, p. 49), é primordial que os conteúdos previstos pela Lei 11.645/2008 sejam desenvolvidos regularmente nos planos de aula semanais desenvolvidos nas escolas, pois o trabalho esporádico desses assuntos, como defende Carvalho e Paraíso (2010, p. 51), “pouco contribui para um tratamento menos desigual de raça, etnia e gênero no currículo”.

Por esses fatores o trabalho desenvolvido pelo monitor e pela monitora investigados/as nessa pesquisa é relevante ao pensarmos em uma educação antirracista, pois os conteúdos trabalhados são de uma vertente afro-centrada, que traz personagens negros positivados para um ambiente escolar, visto que a educação brasileira perpassa por caminhos de “naturalização das desigualdades raciais” (Gomes, 2011, p. 116).

Dessa forma, o projeto “Alfabetização e Letramento na Educação Especial”, que, até o ano de 2022, esteve há dois anos consecutivos desenvolvendo a contação de histórias de enredo étnico-racial, com periodicidade semanal, no pátio da escola Pestalozzi de Codó, para crianças da educação especial, gera diversas representações, principalmente para a valorização e o protagonismo de crianças negras.

Para iniciarmos a análise dos efeitos do projeto “Alfabetização e Letramento na Educação Especial” na formação profissional dos monitores investigados nessa pesquisa, nós iremos conhecer e discutir como o contato com a temática étnico-racial desenvolveu-se ao longo da formação estudantil desse monitor e dessa monitora. A seguir, M1 e M2 descrevem, em suas falas, a representação positiva de negros e indígenas que eles obtiveram:

*Não, durante o meu processo de formação na escola, eu nunca tive contato com a literatura que remetesse a essa temática, eu vim ter contato mesmo foi já dentro da universidade (M1).*

*Não, sobre os negros eram aulas voltadas apenas para a explanação do trabalho escravo e das rebeldias, assim como os indígenas (M2).*

Ao nos depararmos com esses depoimentos, nós nos questionamos “[...] com que imagens sobre a África e sobre os negros brasileiros a geração brasileira, hoje adulta e que passou pela escola básica, foi formada?” (Gomes, 2008, p. 75). Esse questionamento é inevitável ao pensarmos na geração de professores/as que se formaram e atualmente desenvolvem o trabalho com a temática étnico-racial nas escolas, pois os discursos de M1 e M2 reforçam o fato de que “[...] a análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa” (Munanga, 2015, p. 25).

Podemos notar, ainda, na fala de M1, que o contato com a temática se desenvolveu apenas na graduação. Ainda que este seja um conteúdo presente no ensino superior desse monitor e dessa monitora, acreditamos que a educação básica e fundamental são importantes meios para a aceitação e o respeito à diversidade étnico-racial, principalmente para o desenvolvimento de uma educação antirracista, considerando que “[...] o estudo da África de ontem e de hoje, em perspectiva histórica, geográfica, cultural e política, poderá nos ajudar na superação do racismo no Brasil” (Gomes, 2008, p. 77). *“Eu me sinto bem, pois eu não tive uma educação voltada para a temática, o que deixou muitas lacunas, que somente na graduação foi possível entender a necessidade de abordar sobre” (M2).*

Ainda sobre o contato com a temática étnico-racial, o monitor 2 (M2) reforça que a não abordagem de seus/as professores/as sobre as questões étnico-raciais gerou lacunas na sua formação, as quais só foram preenchidas na graduação. Assim, por compreendermos que “a escola vem sendo demandada para a criação de ações pedagógicas capazes de destacar a diversidade em sua perspectiva étnico-racial, o que exige a visibilidade do negro e da história e cultura africana e afro-brasileira” (Ramos, 2014, p. 53), reiteramos que o trabalho com essas questões nas escolas vem constituindo-se a “passos lentos” e, possivelmente, encaminhando para os cursos de formação de professores/as discentes que têm pouco ou nenhum conhecimento sobre o tema.

Sobre o desenvolvimento das questões étnico-raciais na formação inicial dos/as professores/as, Gomes (2008, p. 73) nos fala que “no contexto da Lei 10.639/03, essa discussão deveria fazer parte dos processos de formação inicial e continuada de professores/as e das discussões em sala de aula”. Por acreditarmos nessa causa, destacamos os dizeres de M1 e M2 sobre isso:

*A importância parte da necessidade de desconstruirmos preconceitos que ainda são muito fortes na nossa sociedade e que aparecem cotidianamente nas nossas escolas, seja de um modo velado, como é no caso de uma brincadeira tida como inocente, ou (sic) até mesmo de modo mais sério e agressivo (M1).*

*É importante e significativo desde a base trabalhar as temáticas voltadas para as questões étnico-raciais, principalmente para estimular, afirmar e construir a identidade social do sujeito, para que se perceba no mundo social e que também perceba e respeite o[a] outro[a], assim, colaborando para a abolição do preconceito, de condutas/comportamentos inadequadas no ambiente escolar e fora dele, dessa forma contribuindo para que cresçam adultos saudáveis (M2).*

Ao nos depararmos com os depoimentos de M1 e M2, que atuam no projeto, podemos perceber que ele e ela mencionam presenciar, ainda, diversas atitudes consideradas de cunho racista, já interiorizadas e reiteradas de maneiras variadas. Deste modo, nas falas de M1 e M2, é notável que ainda temos desafios, e os preconceitos de raça precisam ser amplamente trabalhados nas escolas. Para isso, é necessário iniciar o trabalho com as questões étnico-raciais na educação de base, para que possamos tensionar a “[...] aprendizagem social negativa sobre o que representam pessoas negras” (Dias, 2012, p. 669).

Assim, é preciso darmos espaço na escola para a manifestação da diversidade dentro dos conteúdos previstos no currículo ao longo do ano, tendo em vista que, historicamente, “o currículo dificulta que as crianças criem uma identidade que se oponha à identidade padrão” (Carvalho; Paraíso, 2010, p.51), pois, no que se refere às crianças negras, elas acabam tendo dificuldades para construir suas identidades, já que é rara a representação de outros grupos étnico-raciais que não o branco nas escolas, o que colabora para a constituição de subjetividades racistas. Tendo isso em vista, a formação docente é uma dimensão de investimento para construção de currículos antirracistas.

Nesse sentido, o projeto “Alfabetização e Letramento na Educação Especial” não somente contribui para a construção de uma perspectiva antirracista no currículo da escola Pestalozzi, como, ao mobilizar alunos/as do curso de Pedagogia, incide diretamente na formação desses/dessas alunos/as, que passam a pensar a temática de uma outra forma. Assim, elaborar uma educação que trabalhe com as questões étnico-raciais é oportunizar discussões de uma educação antirracista.

Por conta disso, a participação desse monitor e dessa monitora no projeto contribui positivamente para a formação inicial de ambos, pois estes serão futuro professor e futura professora; por isso, ao refletirmos sobre a formação inicial de professores, ancoramo-nos na seguinte proposição:

Os cursos de formação de professores para a educação infantil devem possibilitar que estes sejam capazes de desenvolver experiências de aprendizagem nas quais as crianças se apropriem dos conhecimentos culturais e científicos produzidos pelos vários grupos étnico-raciais, especialmente negros e indígenas. E isso por meio de experiências com filmes, danças, arte, música, teatro, entre outras linguagens que tragam os saberes científicos, as lutas e resistências desses povos (Gomes, 2012, p. 668).

#### **4 DESEJOS QUE O PROJETO PROVOCA: PRODUÇÃO DE CURRÍCULOS OUTROS PARA AFIRMAR AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Referindo-nos a uma educação antirracista, nós precisamos compreender que o “[...] texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial” (Silva, 2005, p. 102). Compreendendo o teor colonialista presente no currículo, faz-se necessário pensarmos em uma ruptura dele, no sentido de exterminar “nossos currículos colonizados e colonizadores” (Gomes, 2012, p. 99). Pois, ainda segundo Gomes (2012, p. 102):

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

Partindo da compreensão de que o texto curricular “celebra os mitos da origem nacional” (Silva, 2005, p. 101) e que este precisa ser alterado, faz-se evidente que “a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo” (Gomes, 2012, p. 107). Essas compreensões são importantes para debatermos a produção de currículos outros. Com base nesses aspectos, compreendermos que o currículo é uma dimensão a ser amplamente aperfeiçoada, principalmente para que se torne um recurso pedagógico o qual de fato atue para o desenvolvimento das questões étnico-raciais nas redes de ensino. Para iniciarmos esse debate, focalizamos as seguintes falas:

*O racismo pra mim, são todas as ações discriminatórias contra um determinado povo, partindo do preconceito racial, religioso, cultural e comportamental, geralmente essas ações inferiorizam o indivíduo pela cor da sua pele, pelo tipo de cabelo, pela religiosidade entre outros [...] (M1).*

*É calar, é omitir, é oprimir, é violentar meus direitos, mas, principalmente, é excluir a história do povo que muito contribuiu para construção desse país. (M2).*

Nas falas acima, podemos observar as suas compreensões acerca do racismo. É fundamental darmos destaque a esses dizeres, para que possamos compreender o entendimento desse monitor e dessa monitora acerca do “[...] conhecimento sobre raça e etnia incorporados no currículo” (Silva, 2005, p. 102). Isso porque, se esses são temas que compõem o currículo, precisamos que os/as professores/as tenham preparo para trabalhar com um texto curricular nessa vertente, principalmente no desenvolvimento de uma educação para as questões étnico-raciais.

Por conta disso, quando M1 e M2 têm seus pressupostos e compreendem o texto curricular, orientam suas metodologias para um “[...] currículo contra hegemônico, ou seja, que rompa com a estrutura eurocêntrica predominante, que não privilegie determinados grupos em detrimento de outros, que leve em consideração a diversidade dos grupos étnico-raciais” (Nogueira, 2016, p. 46). Dessa maneira, não perpetuariam conteúdos curriculares de cunho positivamente racistas. Nesse sentido M2 menciona a ausência da educação antirracista no currículo escolar diz que esse é um:

*[...] fato em que é necessário se pensar, pois temos uma geração em que a cada dia os casos aumentam. Como negra e futura professora, quero levar aos meus alunos uma educação que oportunize discutir o racismo estrutural que está impregnado na sociedade, conhecer as suas raízes, as lutas e, principalmente, desnaturalizar o racismo (M2).*

Compreendemos o papel dos/as professores/as no desenvolvimento das atividades escolares. Entretanto, precisamos nos atentar ao fato de que estes não são os únicos responsáveis pelo desenvolvimento da educação. Há demais órgãos responsáveis, como o Ministério da Educação (MEC), pelo qual a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) transcorre. Desta forma, o currículo não é unicamente fruto da vontade dos/as professores/as.

Desse modo, não podemos culpabilizar os/as professores/as pelo atraso quanto à inserção da Lei 11.645/2008 e seu desenvolvimento nas redes de ensino,

considerando que “[...] as ações postas em execução em nível nacional, estadual e municipal podem ser consideradas ainda tímidas diante do caráter urgente do conteúdo da lei” (Gomes, 2011, p. 118). No entanto, a contribuição disponibilizada por M2 fortalece o desejo de um/a professor/a em formação por mudanças no trabalho com a temática étnico-racial e com os conteúdos previstos nessa lei.

Assim, os desejos provocados por este projeto em M2 se tornaram a base de seu futuro trabalho no desenvolvimento dessas questões e, principalmente, tornaram-se meios para desenvolver um currículo antirracista que busque “[...] centrar-se nas discussões das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo” (Silva, 2005, p. 103). Por conta disso, ao objetivar trazer para a sua futura sala de aula a discussão acerca das raízes dos/as alunos/as, pretende-se também o resgate da historicidade, sabendo que é preciso “[...] conhecer o passado para compreender o presente e projetar o futuro” (Munanga, 2015, p. 29). Trabalhar-se-ia com a diversidade dos grupos étnico-raciais, agregando conhecimentos sobre a temática étnico-racial a todos, enfatizando-se que “[...] o silenciamento de alguns grupos étnico-raciais representa uma forma de criar uma hierarquia do conhecimento” (Nogueira, 2016, p. 77).

*Esse projeto veio para contribuir fortemente na (sic) minha formação, pois através dele pude perceber e ampliar o olhar sobre a importância da prática da leitura e, principalmente, da leitura voltada para as questões étnico-raciais, pois sabe-se que, no ambiente escolar, infelizmente ainda é muito comum encontrarmos tais condutas. Nesse sentido, o projeto veio justamente para que eu possa me tornar uma professora que combata o racismo no espaço escolar, que trabalhe a temática em diversos contextos e não só em uma data específica, em que eu possa fazer com meu aluno questione, critique, se expresse (sic) e que acredite no seu potencial. Mas, principalmente, o que mais me impactou foi a ausência da inclusão da educação antirracista no currículo (M2).*

Testemunhamos na fala de M2 diversos aspectos nos quais ela aborda sobre a contribuição do projeto no sentido de tornar-se uma professora antirracista. Notamos que a sua participação desenvolveu, também, inúmeros desejos. Estes referem-se, sobretudo, a sua prática docente e ao desejo de praticar o ensino e a aprendizagem efetiva das questões étnico-raciais, promovendo uma educação antirracista e étnico-racial que seja efetivada, permeando a criticidade em seus alunos e a efetivação dos saberes, contribuindo para que eles acreditem no próprio potencial.

Acreditamos que este projeto, ao mesmo tempo que prepara esse/a monitor/a para o exercício da docência e da importância de trabalhar com as questões étnico-raciais nas escolas, também reflete nesses monitores e nas crianças que “[...] a questão racial não se restringe à comunidade negra, e a superação do racismo e da desigualdade racial faz parte da luta pela construção da cidadania e da democracia para todos[as]” (Gomes, 2008, p. 70).

Quando trazemos a discussão sobre a produção de currículos outros para esse campo, reafirmamos o papel do currículo na produção de uma educação para as questões étnico-raciais, principalmente ao voltarmos esse para a educação antirracista. Dessa maneira, o texto curricular deve abrigar o campo multicultural dos grupos que atuaram para a construção da nossa sociedade, sem discriminações, sem marginalizar deles, pois:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (Santomé, 1995, p. 163).

## **5 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DO PROJETO: QUAIS SABERES PODE-SE APRENDER NESSE ENCONTRO?**

De acordo com Gomes (2012, p. 665), “[...] os pressupostos pedagógicos regem os modos que orientam o fazer e o pensar da educação”. Em suma, eles são indispensáveis para um/a professor/a. Por conta do papel dos princípios pedagógicos na formulação da prática docente dos/as professores/as para o trabalho com as questões étnico-raciais e na educação antirracista, convidamos o monitor e a monitora para refletirem sobre os princípios que desenvolveram ao longo da sua participação no projeto. Assim, destacamos as seguintes reflexões:

*Primeiramente o respeito. O respeito é a base para a construção de boas relações; segundo, o[a] professor[a] tem que ter uma atitude incisiva e persuasiva quanto ao desenvolvimento de um trabalho que aborde as questões étnico-raciais, uma vez que a grande maioria das escolas dá mais atenção à cultura vinda de fora, a cultura do ‘homem branco’, e desconsidera toda a*

*riqueza do que nós temos aqui no Brasil, tendo em vista que a cultura afro-brasileira é riquíssima de detalhes (M1).*

*Eu considero que a empatia e a resiliência seriam um dos fatores contribuintes para a realização desse trabalho, a partir do momento que a dor do[a] outro[a] te (sic) afeta, e você tem em mãos um instrumento que pode te (sic) ajudar a mudar e ressignificar a história do[a] outro[a]. Eu entendo o que a empatia e a resiliência fazem parte do seu eu, a falta delas e a não abordagem reforça para a estruturação do racismo na sociedade e na escola (M2).*

Observamos nas reflexões de M1 e M2 que durante a participação do/a monitor/a no projeto “Alfabetização e Letramento na Educação Especial”, ele e ela construíram princípios que se tornaram a base de seu trabalho, com as questões étnico-raciais no desenvolvimento de uma educação antirracista. Na fala de M1, por exemplo, podemos destacar como primeiro princípio o “*respeito*”. Esse princípio liga-se ao ato de “[...] respeito e ao reconhecimento da diferença” (Munanga, 2015, p. 21) e atua na valorização das diferenças, de todas elas, pois concordamos com os dizeres de Silva e Costa (2018, p. 27), ao falarem que “[...] o[a] professor[a] tem que passar a compreender a questão étnico-racial para transmitir aos[às] alunos[as] uma atitude de respeito e valorização dessas diferenças culturais”.

O segundo princípio destacado por M1 trata-se da “*atitude incisiva e persuasiva*”. A respeito disso, concordamos que a forma como um/a professor/a conduz uma discussão com os/as alunos/as, e encontra-se preparado/a para lidar com os desafios presentes no trabalho para as questões étnico-raciais, é atuando para “[...] desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados” (Munanga, 2005, p. 17). Quanto a M2, os princípios destacados são a “*empatia*” e a “*resiliência*”; estes são, portanto, os princípios que se desenvolveram durante o projeto e ressignificam a sua prática docente.

Por conta desses dizeres expostos, compreendemos que esse monitor e essa monitora se encontram no caminho para desenvolver uma educação para as relações étnico-raciais que funcione, visto que “[...] os sujeitos de uma educação das *relações étnico-raciais* que se pauta na ética aprenderão a desnaturalizar as desigualdades” (Gomes, 2008, p. 83). Notamos que o projeto do qual M1 e M2 participam envolveu ambos com o debate existente sobre as relações étnico-raciais e o trabalho com e para ela, promovendo a ampliação do debate e o desdobramento do entendimento e da compreensão da importância de se discutir esse tema nas escolas.

Acreditamos que os princípios pedagógicos são, juntamente com a formação inicial e continuada, um dos recursos para a ressignificação do trato com a temática étnico-racial. Dessa forma, após conhecermos os princípios que orientam a prática docente do/a monitor/a, iremos, agora, caminhar para conhecer como M1 e M2 desenvolveram – as atividades previstas no projeto. Para isso, daremos ênfase a seguinte fala:

*Sem sombra de dúvidas, pois a partir do projeto trabalhamos tanto a questão da valorização da cultura afro-brasileira através da literatura, como também [sic] trabalhamos a questão da inclusão dos alunos que, por sua vez, fazem parte do público segregado da educação especial. Através disso, lutamos pela inclusão do ser aonde [sic] ele quiser estar, independente [sic] da sua cor, gênero ou deficiência, lutamos pela inclusão do ser com a sua subjetividade, e os alunos gostam bastante, participam com empolgação, pois o que tem ali é um diferencial pra eles e também para nós enquanto participantes do projeto e futuros professores (M1).*

Para Duarte (2010, p. 113) a literatura afro-brasileira “[...] passa por um momento rico em realizações e descobertas, que propiciam a ampliação de seu corpus”. Nesse momento de crescimento, novos/as autores/as e novas histórias surgem e ganham significado, o que requer acompanhamento dos/as professores/as. Por isso, o dizer de M1 elenca algumas possibilidades que a literatura afro-brasileira produziu ao ser inserida no projeto. Ao abordar o campo da “valorização”, nós o interligamos à realidade, em que “é fundamental uma postura e uma prática pedagógica que valorizem a diversidade étnico-racial” (Silva; Costa, 2018, p. 26), e também reforçamos que os/as alunos/as devem conhecer a composição da sociedade que os cerca.

Desse jeito. poderíamos integrar em todos/as os/as alunos/as, independentemente da sua identificação étnico-racial, que todas as culturas, vivências e todos os grupos são de igual importância para a construção da sociedade. Faríamos com que estes seres compreendessem que “[...] não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos” (Gomes, 2012, p. 102).

Essa introdução sobre a literatura afro-brasileira desenvolvida no projeto foi importante para conhecermos como ela é desenvolvida pelos/as monitores/as. Agora, conheceremos algumas das atividades realizadas por M1 e M2 no projeto e, para isso, destacamos essas falas:

*Contação de histórias que trazem para o contexto da escola a literatura afro-brasileira, visando sempre mostrar a importância do respeito quanto à identidade do outro indivíduo. Logo após a contação, abrimos espaço para que os alunos falem a respeito da história, fazendo isso com perguntas relacionadas à história contada no dia, e também levamos músicas das histórias que contamos (M1).*

*Foram diversas. Tivemos a contação de história, músicas, tivemos também o uso de fantoches (M2).*

Acima, expomos as atividades desenvolvidas por M1 e M2 com os/as alunos/as do projeto. Elas foram planejadas para atender às necessidades dos/as alunos/as referentes à temática étnico-racial. Cabe ressaltar que as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas por professores em sala de aula devem ser previamente planejadas; assim, antecipamos os possíveis métodos e resultados, bem como elaboramos os objetivos de aprendizagem. Por isso, o planejamento prévio das atividades que serão desenvolvidas nas escolas com os/as alunos/as é fundamental.

Acerca da fala de M1, entendemos que “[...] contar histórias no meio educativo não tem fins somente de recreação, é uma atividade rica, valiosa e produtiva que, quando bem utilizada, contribui para aprendizagens múltiplas” (Flaviano *et al.*, 2017, p. 35). Assim, as aprendizagens múltiplas ao qual nos referimos remetem à educação para as questões étnico-raciais e, primordialmente, à forma como a contação de histórias com enredo étnico-racial podem agir de aprendizado para as crianças. Agora conheceremos os livros utilizados no projeto:

*‘Tudo Bem Ser Diferente’, história essa que trabalha com a questão do respeito às diferenças. Outro livro que trabalhamos foi ‘A Cor de Caroline’, que trabalha mais profundamente a questão racial, mostrando as diferenças nas cores de pele, mas ressaltando que cada tom de pele é único e é importante (M1).*

*‘A Cor de Caroline’, ‘Tudo Bem Ser Diferente’, ‘Cada Um com Seu Jeito, Cada Jeito É de Um’, ‘Meninas Negras’, entre outras (M2).*

A importância de contar histórias com personagens negros/as positivados/as parte do discernimento de que “[...] não existe nada de inocente nas histórias infantis que apresentam, exclusivamente, um tipo físico como o portador da beleza, da bondade, da riqueza ou da magia” (Gomes, 2012, p. 667) e torna-se indispensável quando percebemos quem é representado nas histórias infantis nas escolas e como são representados, tendo em vista que a cor branca ainda é

vista como “referencial da beleza humana” (Munanga, 2006, p. 15). Neste sentido, a contação de histórias que destacam grupos não-brancos é primordial para o empoderamento de meninos e meninas negras, considerando que, nas escolas, é comum que histórias de personagens brancos sejam amplamente divulgadas. Assim, nos relatos abaixo, observamos a importância de contar histórias com personagens negros/as positivados/as.

*Trabalhar com histórias que apresentam personagens negros[as] como personagens principais traz à tona uma nova realidade, pois, a partir disso, podemos mostrar que o sujeito negro também pode ser uma figura de destaque, pela sua inteligência, força e capacidade, considerando que o povo negro sempre foi apresentado como inferior em relação ao povo “branco”. (M1). É significativo para a construção da identidade, principalmente no que se refere a crianças negras. É a porta de entrada do conhecimento sobre sua história, suas raízes e, principalmente, de [sic] representação (M2).*

Conforme as falas anteriores, percebemos o papel do projeto “Alfabetização e Letramento na Educação Especial” nas ações de M1 e M2, no sentido de participarem ativamente na construção da identidade das crianças que participam do projeto, pois ao trazerem histórias com a representação do povo negro, ele e ela voltam essas práticas para romper “com hierarquias nas quais é valorizado o branco europeu e desvalorizadas todas as outras formas de ser diferente desse tipo considerado como o não étnico, ou seja, o padrão” (Gomes, 2012, p. 667). Desta maneira, a representação de personagens negros e indígenas nas contações de histórias do projeto poderia, conforme Gomes 2012, fazer com que a criança tenha elementos para a construção da sua identidade, percebendo as diferenças entre os grupos como algo positivo. Concordamos que “a Literatura na Educação Infantil se torna importante aliada na contribuição para a constituição da subjetividade das crianças, bem como, na construção positiva da sua identidade” (Bernardes, 2018, p. 94). “É importante para levar o conhecimento, a criticidade que permeia no meio social, valorizar a diversidade racial e negra” (M2).

Destacamos o reconhecimento da importância da discussão da temática étnico-racial nas escolas, para M2, na fala acima, tendo em vista que é o professor um dos principais responsáveis pela discussão desse tema nas escolas, pois acreditamos que a sanção da Lei 10.639 (Brasil, 2003), que rege e orienta o trabalho com a história da África e a cultura afro-brasileira, deveria ser o suficiente para a implementação dela na prática; entretanto, não é, pois “[...] ainda encontramos

muitas resistências de secretarias estaduais, municipais, escolas e educadores(as) à introdução da discussão que ela apresenta” (Gomes, 2008, p. 69). Dessa forma, a garantia de que as diretrizes curriculares previstas nessa lei sejam cumpridas parte também da vontade dos educadores.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesta pesquisa, buscamos descrever e analisar os efeitos do projeto “Alfabetização e Letramento na Educação Especial” sobre as questões étnico-raciais na formação de alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMA, *campus* Codó. Ao longo da escrita desse artigo, trouxemos elementos pertinentes que estavam presentes na participação do monitor e da monitora no projeto e nas suas formações docentes. Esses aspectos abordados, portanto, foram fundamentais para a resolução da nossa questão-problema.

Evidenciamos que o projeto por uma formação docente e humana culminou em uma série de diretrizes, as quais fizeram-se presentes na estruturação do modelo de formação docente e humano pelo qual o monitor e a monitora pretendem se formar, pautado/a no questionamento das normas racistas, que, de alguma maneira, se desenvolveram no campo educacional e despertaram o interesse e desejo dos monitores, enquanto futuro professor e futura professora, de buscar uma capacitação docente que interfira na transformação dessa realidade por demais cruel, a qual separa quem deve ser reconhecido como humano e quem não deve.

Quanto aos desejos que o projeto provoca na produção de currículos outros para afirmar as questões étnico-raciais, demonstramos a compreensão dos monitores quanto à constituição do texto curricular referente às questões étnico-raciais e a forma como ele preserva mitos raciais e de construção da sociedade, bem como o impacto deste na educação, e procuramos exhibir o papel dos professores na construção de currículos outros que não sejam compostos de mitos, mas que abordem a totalidade dos sujeitos na construção de currículos associados com as questões étnico-raciais.

Sobre os princípios pedagógicos do projeto e os saberes viáveis de aprender nesse encontro, visamos demonstrar os efeitos do projeto na construção dos princípios pedagógicos do/a monitor/a e da força desses na prática docente; assim, ao longo desse debate, foi possível conhecer como estes princípios foram

fundamentais na didática do monitor e da monitora e no desenvolvimento das atividades com as crianças do projeto, e, ainda, observamos como a escolha dos recursos didáticos atua na formação da identidade das crianças e na identificação do seu pertencimento étnico-racial.

Ao final dessa pesquisa, reiteramos o papel fundamental da formação inicial no exercício da docência para as questões étnico-raciais no desenvolvimento de uma educação antirracista, pois reconhecemos a “importância e a urgência em todos os países do mundo, em implementar políticas que visem ao respeito e ao reconhecimento da diferença, centradas na formação de uma nova cidadania por meio de uma pedagogia multicultural” (Munanga, 2015, p. 21). Reiteramos, dessa forma, que acreditamos na educação antirracista e no papel das questões étnico-raciais no seu desenvolvimento. Defendemos uma educação comprometida em hospedar, defender e afirmar as diferenças e na criação de possíveis nos currículos, para fabularmos a ampliação daquilo que compreendemos como humano.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ricardo Wilame Santana de. *Cultura afro-religiosa na Educação Básica: desafios na implementação da Lei n. 11.645/08 no espaço escolar*. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) - Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2022

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2014.

BERNARDES, Tatiana Valentin Mina. *A literatura de temática da cultura Africana e Afro-Brasileira nos acervos do programa nacional biblioteca da escola (PNBE) para educação infantil*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2018.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em tese*, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

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

BRASIL. *Lei n. 11.645*, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira” e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2003.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas*: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CARVALHAR, Danielle Lameirinhas; PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo: questões étnico-raciais e de gênero. *Presença pedagógica*, [s.l.], v. 16, n. 95, 2010.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 661-74, 2012. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300010>

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. *Terceira margem*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 23, p. 113-38, 2010.

FLAVIANO, Sebastiana de Lourdes Lopes; FARIA, Ingrid Graciele de; FALEIRO, Wender; GUIMARÃES, Maria Severina Batista. A influência da contação de histórias na Educação Infantil. *Revista Meditação*, Pires do Rio, v. 12, n. 1, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, v. 27, n. 1, 2011.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Multiculturalismo*: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 67-89.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

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

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In: GOMES, Nilma. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2005.

NOGUEIRA, Rafaela Rodrigues. *A pesquisa na formação docente e a temática étnico-racial: uma análise dos TCCS do Curso de Pedagogia da FACIP/UFU*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 587-604, 2010. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200014>

RODRIGUES, Renata Cordeiro; BARBAHO, Alexandre Almeida. A Obrigatoriedade da Temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Rede de Ensino: um estudo sobre a implementação da Lei nº 11.645/08 no conteúdo programático das escolas públicas de *Caucaia*. *Conhecer: Debate entre o público e o privado*, Fortaleza, v. 6, n. 17, p. 199-219, 2016

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-89.

SILVA, Andressa Queiroz da; COSTA, Rosilene Silva da. Educação antirracista é educação transformadora: uma análise da efetividade da lei n. 10.639/03. *Revista Em Favor de Igualdade Racial*, Rio Branco, v. 1, n. 1, p. 17-35, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo*. 2. ed. 9. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

### **Sobre os autores:**

**Luciana Rodrigues da Silva:** Pedagoga pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

**E-mail:** [luciana.rs@discente.ufma.br](mailto:luciana.rs@discente.ufma.br), **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0003-3745-839X>

**Danilo Araujo de Oliveira:** Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

**E-mail:** oliveira.danilo@ufma.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-3222-3172>

**Recebido em: 10/12/2023**

**Aprovado em: 06/02/2024**