



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – *CAMPUS I*  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

KALYPSA KARDINALY SOUZA BRITO

**PRESCRIÇÕES E SILENCIAMENTOS NOS CADERNOS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA PARA PROFESSORES/AS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE  
SALVADOR DO PROJETO NOSSA REDE:  
A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E A HISTÓRIA E CULTURA  
AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO DE SALVADOR DE 2015 A 2020**

SALVADOR  
2022

KALYPSA KARDINALY SOUZA BRITO

**PRESCRIÇÕES E SILENCIAMENTOS NOS CADERNOS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA PARA PROFESSORES/AS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE  
SALVADOR DO PROJETO NOSSA REDE:  
A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E A HISTÓRIA E CULTURA  
AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO DE SALVADOR DE 2015 A 2020**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), vinculado à linha de pesquisa 1, Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilmário Moreira Brito.

SALVADOR  
2022

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB

BRITO, KALYPSA KARDINALY SOUZA

PRESCRIÇÕES E SILENCIAMENTOS NOS CADERNOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA PROFESSORES/AS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE SALVADOR DO PROJETO NOSSA REDE: A Educação Das Relações Étnico Raciais e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação de Salvador de 2015 A 2020. / KALYPSA KARDINALY SOUZA BRITO. - Salvador, 2022.

177 fls : il.

Orientador(a): GILMARIO MOREIRA DE BRITO.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2022.

1.Cadernos de Língua Portuguesa. 2.Cultura Material Escolar. 3. Projeto Nossa Rede. 4.Educação das Relações Étnico-Raciais. 5.História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. CDD: 372


## FOLHA DE APROVAÇÃO

### PRESCRIÇÕES E SILENCIAMENTOS NOS CADERNOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA PROFESSORES/AS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE SALVADOR DO PROJETO NOSSA REDE: A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO DE SALVADOR DE 2015 A 2020

**KALYPSA KARDINALY SOUZA BRITO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC, em 15 de dezembro de 2022, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

  
Prof. Dr. Gilmarcio Moreira Brito  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em História  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, Brasil

  
Profa. Dra. Mariana Fernandes dos Santos  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA  
Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

  
Profa. Dra. Claudia Andrade Vieira  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

**KALYPSA KARDINALY SOUZA BRITO**

**PRESCRIÇÕES E SILENCIAMENTOS NOS CADERNOS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA PARA PROFESSORES/AS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE  
SALVADOR DO PROJETO NOSSA REDE:  
A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E A HISTÓRIA E CULTURA  
AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO DE SALVADOR DE 2015 A 2020.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), vinculado à Linha de Pesquisa 1, Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof(a) Dr(a). GILMARIO MOREIRA BRITO - Orientador

---

Prof(a) Dr.(a) CLAUDIA ANDRADE VIEIRA - Examinador(a) Interno(a)

---

Prof(a) Dr.(a) MARIANA FERNANDES DOS SANTOS - Examinador(a) Externo(a)

### ***In memoriam***

*De minha avó paterna, Emília Rosa dos Santos, a D. Milu , parteira e empreendedora, que criou seis filhos sozinha, após a morte prematura do meu avô, em decorrência de complicações de saúde, Osvaldo Brito, o seu (Vadu),<sup>1</sup> Ambos frequentaram as instituições escolares até o exame admissional e iriam se orgulhar muito deste Mestrado.*

*De meu irmão de alma Marcelo Alves , muito amado, e, que tanta falta me faz, desde a sua partida desta vida, de forma tão trágica e tão precoce.*

---

<sup>1</sup> Foi maquinista e sagrou-se vereador, de até após uma fuga para não ser pego pelo Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), embrenhando-se pelas matas que o levaram das terras de Iaçú à cidade de Cachoeira, na Bahia, uma jornada que durou mais de quinze dias. A fuga deu-se após ter sido acusado de integrar uma célula comunista na região.

## **Agradecimentos...**

“Ser Gratidão” tornou-se o lema de minha vida, após alguns drásticos episódios, como sobreviver a um grave acidente de carro, que acabou por me levar, naquele momento, a uma perda parcial temporária de memória. E ainda, pasmem, sobreviver a outros três acidentes de carro, menos graves; a duas cirurgias, e, ao longo desta pesquisa, ao covid-19, também contraído por minha irmã e minha mãe. Em decorrência desta doença, mais tarde, fui levada à internação hospitalar, com quadro de inflamação renal – este vírus não causa apenas uma enfermidade, ele desequilibra a existência humana. E possivelmente por conta de isso tudo, vi-me em uma luta contra um quadro depressivo. E para mais estender o meu rol de tormentos, deparei-me com a internação repentina da minha filha, em uma UTI Pediátrica, com infarto agudo do miocárdio, aos nove anos de idade.

Mas a vida é feita de revezes. E deles tirei proveito sob as formas de superação, de reestabelecimento, de aprendizagens e realizações diárias, individuais e coletivas.

Sou uma apaixonada pelas infinitas possibilidades do Ser, sobretudo no campo educacional. Gosto das tramas da vida. Gosto de observar, de estabelecer conexões e de contar histórias. Desse modo, cresce em mim uma das poucas certezas que tenho: ainda não é Tempo de partir. É, sim, tempo de resistir a tudo que de mal que nos queira atingir. Ainda é tempo de transgredir, de adquirir conhecimento, de interagir de forma benéfica nesta sociedade.

Assim como a vida é cheia de encontros, que vão guiando o nosso caminhar, assim também se dá com o nosso processo de escolarização. Busco, em minhas memórias de coordenadora pedagógica, a gratidão a todos que me antecederam, aos/as que caminharam comigo e àqueles/as que, de alguma maneira, um dia, participaram desta jornada.

Por isso, recorro aos quatro elementos para este registro:

Terra... Da argila de Nanã retiro os agradecimentos aos meus professores, e àqueles e daquelas que modelaram as estruturas culturais da minha vida, da minha família.

À minha amada filha Luna Dara, cuja existência assentou a minha.

À minha mãe, Eunice, mulher negra de extraordinárias habilidades gerenciais, e administrativas, afetivas e educacionais, pelos exemplos, cuidados, estímulos constantes e grandiosa ajuda nos cuidados para com a minha filha.

Ao meu pai, José Raimundo, pela estrutura e apoio realizados.

À minha irmã de sangue, Sarana Brito, pela energia poderosa da alegria, do otimismo; pelos encaminhamentos práticos dados aos meus constantes sonhos; pelo zelo com a minha

filha, e, pelos “puxões de orelha” sobre o zelo para comigo mesma, que me levaram às searas das psicoterapias.

Ao meu irmão de sangue, Peterson Brito, que também muito prestimosamente, voltou-se em cuidados à minha filha, o que me permitiu, como *mãe solo*, estudar e trabalhar sessenta horas, assim como escrever meus livros.

Aos meus irmãos de alma Roberta Sampaio, minha confidente há tanto, que já perdi as contas, por toda a paciência, escuta sensível e amparo em todos os momentos da minha vida; Cláudia Vanessa, por todo o carinho e trocas, por este exemplo de resistência e persistência nos objetivos de vida, que me inspiraram e me inspiram até hoje; Telma Mascate, pela parceria pessoal, emocional e intelectual que construímos nestas décadas de convivência, por me mostrar o poder e a capacidade de gestão de mulheres negras; pelas gargalhadas gostosas em nossas intermináveis prosas; Edson Fernando Oliveira, pela parceria tão intensa que nem as distâncias físicas foram capazes de desfazer, quer seja na intelectualidade, quer seja no compartilhar das nossas vivências cotidianas.

Aos presentes que o movimento estudantil me concedeu: Marcelo Alves, um ventinho parceiro de tantas aventuras e agitos que passou tão rápido nesta vida, e, Cláudio Régiss a aguinha calma que sempre flui...

Aos meus queridas/os professoras/es, de todas as etapas de formação: a *Tia Mari*, da Escolinha do Mickey; a Escolinha Pererê; aos professoras/es Iva Queiroz, Simone Aragão, Nádia Aragão, Sonia Maria, Letícia Perazo; ao professor Regis, do Colégio Estadual Lauro Farani Pedreira de Freitas; a professora Angelita Aragão e ao professor Carlinhos, do Centro Educacional de Iaçú (*in memoriam*); aos professoras/es Delcele Mascarenhas, Mária Anória, Climério, Nêmora (*in memoriam*), Adailton, do *Campus XIII*, da Universidade do Estado da Bahia; ao meu querido orientador de mestrado, Gilmário Moreira Brito, por toda paciência, orientação, estímulos e cuidados na relação e na construção desta pesquisa, sem sua metodologia de trabalho e acompanhamento, eu não teria conseguido atravessar todas as adversidades pessoais que a pandemia ocasionou e seguir com os estudos.

Às Professoras Dr<sup>a</sup> Cláudia Andrade Vieira e Mariana Fernandes dos Santos pela disponibilidade para integrar a banca, bem como por suas primorosas contribuições à esta pesquisa!

Água... aos afluentes do meu grupo de coordenadores/as pedagógicos/as do município de Salvador e o grupo do Estado da Bahia, que com suas peculiaridades e grande importância fluem para meu mar de conhecimento... Obrigada, por tudo!

Fogo... As labaredas acadêmicas desta pesquisa não teriam tanta força sem a valorosa contribuição da minha querida amiga e parceira do grupo de pesquisa GECHEL, Eliene Rodrigues Ramos. Sou muito grata pelos momentos de escuta, risos, choros, angústias, sugestões, promessas de acarajé, que nunca se cumpriram, mas que sempre será tempo....

Não posso deixar de mencionar nosso grupo de pesquisa. Tanta gente “lutrida” como dizia minha vó Milu. Agradeço a colaboração de todos/as os/as colegas nos textos, no projeto, na pesquisa. Uma honra ter convivido com as paixões de pesquisa de cada um de vocês.

**Ar...** Ao amor Sagrado que nos permite respirar!

Em especial, mas jamais em detrimento dos que acima citei, minha reverência à minha avó materna, Maria José Souza Nunes, professora leiga e empreendedora; mulher negra. Frequentou instituição escolar até o exame admissional. Aos 94 anos de idade, possui apenas dois netos com mestrado. Meu primo e agora a minha pessoa.

À minha mãe Eunice Souza Nunes, primeira pessoa da família materna a possuir um curso superior, na primeira turma de Pedagogia do *campus* XIII, da Universidade do Estado da Bahia.

À minha filha Luna Dara para que saiba que nós mulheres negras somos potências e podemos estar nos espaços que desejamos.

*A febre está à espreita.  
Iku transita em todos os continentes: ceifa brancos, orientais, negros, pobres e ricos.  
Ceifa sonhos e amanhã.  
O homem de fé e o ateu.  
O que tem um Ori próspero.  
O que tem um Ori buruku.  
A febre está à espreita  
E mostra o caminho a Iku.  
Omolu já foi chamado.  
Não quer nenhum banquete.  
Dispensa o Olubajé.  
[Omolu conhece a peste e a solidão]. Omolu se entranha na Floresta  
Nela, encontra a água das corredeiras e Oxum.  
Nela, encontra Ossãe.  
Ossãe abre os olhos de enxergar no escuro  
Vê que Iku se disfarça de febre.  
Examina as folhas de Peregum.  
Examina as flores que brotam no Sol quente.  
Manipula as ervas que nascem na beira do rio.  
Oyá quer guerrear com Iku.  
Grita a Tempo que ele pare um instante apenas.  
Tempo para cabisbaixo.  
Iansã faz os bambuzais cantarem.  
Todos os Orixás ouvem e cedem suas próprias folhas e favas e sementes a Ossãe.  
Tempo está parado para que haja Tempo.  
Ossãe se recolhe entre cabaças e folhas.  
Omolu e Oyá dançam para entreter Iku.  
Oxumarê serpenteia no céu tornando-se ponte entre a Floresta e todas as Nações do Norte e  
do Oriente.  
Ossãe trabalha. Ossãe vencerá Iku.  
Omolu quer exterminar a febre.  
Omolu vencerá Iku.  
Oyá desperta Obatalá.  
Obatalá apazigua as almas.  
A água esfriará a febre.  
Oyá vencerá Iku.  
Obatalá vencerá Iku.  
Omolu ajoelha e bate 7 vezes com seu cajado na terra.  
Levanta e cobre todos os homens com seu azê.  
Omolu vencerá Iku.  
Ossãe chega com seu preparo de ervas, favas, flores e sementes.  
Ossãe descobriu o remédio.  
Ossãe já escolheu os homens que receberão o segredo.  
Oxumarê leva o segredo através de seu arco de cores até esses homens.  
Obatalá apazigua Iku.  
Tempo recomeça a girar  
Haverá Tempo.  
Haverá Tempo.*

(Jeaney Calabria – num mês de março, onde só nos cabe ter fé. 2020)

## RESUMO

Esta é “uma pesquisa científico-poética, que traz a importância de contar a nossa história ‘por nós e com nós’, não a partir do racismo e sim por nossas potencialidades”<sup>2</sup>. A pesquisa analisa prescrições e silenciamentos nos cadernos de língua portuguesa produzidos para professoras/es do ensino fundamental pelo Projeto Nossa Rede, da Secretaria de Educação a partir dos significados atribuídos à Educação Das Relações Étnico Raciais e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação de Salvador de 2015 a 2020. Para tanto, foram realizadas revisões de literatura acerca dos conceitos de cultura escolar, cultura material escolar, relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana. Em seguida, levantamos dados educacionais no *sítio* virtual da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e na plataforma Nossa Rede. Constatamos a ausência de referências às professoras/pesquisadoras da rede municipal no *sítio* oficial da SMED, desta forma, adotamos uma postura de enfrentamento ao memoricídio e primamos por protagonizar a produção/intelectualidade dos/as mesmos/as como uma postura político-social-educacional. Para tanto, priorizamos uma consulta ao banco de teses e dissertações da Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC), por ser um dos programas nos quais mais encontramos pesquisas realizadas por mulheres que atuam na Educação Básica da Bahia. Incluímos ainda uma pesquisa no *sítio* virtual do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa. No percurso epidemiológico atravessado pela pandemia da COVID-19, a construção metodológica adotada privilegiou a evidência da cultura material disponível no material didático. Assim, a pesquisa constatou, dentre outras questões, que apesar do diferencial existente na predominância de representações de crianças negras, permanece, em alguns casos, a manutenção de estereótipos para com as mesmas. Percebeu-se ainda a manutenção de referências a personalidades não negras e aos homens em locais de destaque nos cadernos enquanto referências à mulheres como Carolina Maria de Jesus foram relegadas a locais de menor prestígio, como os anexos dos cadernos. Salienta-se, entretanto, que alguns avanços significativos acerca da História e Cultura Afro-brasileira e Africana também foram encontradas no material analisado.

**Palavras-chave:** Cadernos de Língua Portuguesa; Cultura Material Escolar; Projeto Nossa Rede; Educação das Relações Étnico-Raciais; História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

---

<sup>2</sup>Texto enviado em forma de comentário pela Professora Dr<sup>a</sup> Mariana Fernandes dos Santos, integrante da banca de defesa desta pesquisa.

## ABSTRACT

This is “a scientific-poetic research that brings the importance of telling our story 'by us and with us', not from racism, but from our potentialities”<sup>3</sup>. The research analyzes prescriptions and silencing in Portuguese language textbooks produced for elementary school teachers by the “Nossa Rede” Project, of the Secretariat of Education, based on the meanings attributed to the Education of Ethnic-Racial Relations and Afro-Brazilian and African History and Culture in the education field of Salvador from 2015 to 2020. For this, literature reviews were conducted on the concepts of school culture, school material culture, ethnic-racial relations, Afro-Brazilian and African history and culture. Then, we collected educational data from the virtual site of the Municipal Secretariat of Education (*SMED*) and from the Nossa Rede platform. We noticed the absence of references to female teachers/researchers from the municipal network on the official *SMED* website; thus, we adopted a stance of confrontation with the memoricide and strived to protagonize their production/intellectuality as a political-social-educational stance. To do so, we prioritized a search in the thesis and dissertations database of the Universidade do Estado da Bahia, Postgraduate Program in Education and Contemporaneity (PPGEDUC), as it is one of the programs in which we found most research conducted by women working in Elementary Education in the state of Bahia. We also included a search on the virtual site of the Chapada Institute of Education and Research. In the epidemiological course crossed by the pandemic of COVID-19, the methodological construction adopted privileged the evidence of the material culture available in the didactic material. Thus, the research found, among other issues, that despite the existing differential in the predominance of representations of black children, there remains, in some cases, the maintenance of stereotypes towards them. It was also noticed the maintenance of references to non-black personalities and men in prominent places in the notebooks, while references to women such as Carolina Maria de Jesus were relegated to places of less prestige, such as annexes of the textbooks. It is noteworthy, however, that some significant progress on Afro-Brazilian and African History and Culture was also found in the analyzed material.

**Keywords:** Portuguese Language Textbooks; School Material Culture; “Nossa Rede” Project; Education of Ethnic-Racial Relations; Afro-Brazilian and African History and Culture.

---

<sup>3</sup> Text sent as a comment by the PhD Professor Mariana Fernandes dos Santos, member of the defense panel of this research.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |     |
|---|-----|
| <b>Figura 1</b> - A líder Zeferina.....   | 15  |
| <b>Figura 2</b> - Maria Felipa (Filomena Modesto Orge ).....  | 27  |
| <b>Figura 3</b> - Fluxograma NUPPER.....  | 33  |
| <b>Figura 4</b> - Imagem do Dia da Devolução .....  | 39  |
| <b>Figura 5</b> - Representação da princesa africana Aqualtune, avó de Zumbi dos Palmares (Marc Ferrez., s.d.)..... | 51  |
| <b>Figura 6</b> - Imagem de Carolina Maria de Jesus.....  | 59  |
| <b>Figura 7</b> - Capa do Caderno Nossa Rede.....   | 67  |
| <b>Figura 8</b> - Página “como é... o caderno do aluno”.....  | 69  |
| <b>Figura 9</b> - Página “Como é...o seu caderno” .....   | 71  |
| <b>Figura 10</b> - Apresentação ICEP .....  | 72  |
| <b>Figura 11</b> - Apresentação SMED .....  | 72  |
| <b>Figura 12</b> - Mapa de acompanhamento da evolução da escrita dos alunos.....                                    | 74  |
| <b>Figura 13</b> - Quadro de organização da sequência.....  | 75  |
| <b>Figura 14</b> - Teresa de Benguela.....  | 76  |
| <b>Figura 15</b> - Mapa Bairros próximos da Liberdade/Salvador .....  | 87  |
| <b>Figura 16</b> - Ilustração de Baobás .....   | 91  |
| <b>Figura 17</b> - A África Está Aqui .....   | 93  |
| <b>Figura 18</b> - Baobá da Escola Municipal Carlos Murion.....   | 94  |
| <b>Figura 19</b> - Imagem do poema Navio Negreiro.....  | 105 |
| <b>Figura 20</b> - Carolina Maria de Jesus.....   | 107 |
| <b>Figura 21</b> - Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil .....  | 108 |
| <b>Figura 22</b> - Mapa da África Oriental .....  | 112 |
| <b>.Figura 23</b> - Mapa dos países de origem de diferentes jogos africanos.....                                    | 115 |
| <b>Figura 24</b> - Mapa das grandes cidades-estados Yorubá .....  | 122 |
| <b>Figura 25</b> - Ana Célia da Silva. ....   | 127 |
| <b>Figura 26</b> - A líder Luísa Mahim (Thiago Krening, s.d.).....  | 144 |
| <b>Figura 27</b> - Capa das Diretrizes Curriculares CMHAA (2005).....   | 146 |
| <b>Figura 28</b> - Capa do Referencias Curriculares Municipais /NR.....   | 151 |

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Quadro 1</b> – Gerencias Educacionais do município de Salvador .....  | 42  |
| <b>Quadro 2</b> - Dissertações que envolvem as Relações Étnico-Raciais PPGEduc 2015 a 2022                                   | 44  |
| <b>Quadro 3</b> - Teses que envolvem as Relações Étnico-Raciais.....   | 47  |
| <b>Quadro 4</b> - Dissertações e Teses sobre o Livro Didático PPGEduc 2015 a 2022.....                                       | 48  |
| <b>Quadro 5</b> - Dissertações e Teses sobre a Coordenação Pedagógica PPGEduc 2015 a 2022 .                                  | 49  |
| <b>Quadro 6</b> - Mapeamento de contratos .....  | 56  |
| <b>Quadro 7</b> - Tabela de atividades analisadas no CDNR/LP, do professor, do 1.º ano .....                                 | 80  |
| <b>Quadro 8</b> - Tabela de atividades analisadas no CDNR/LP, do professor, do 2.º ano .....                                 | 84  |
| <b>Quadro 9</b> - Tabela de atividades analisadas no CDNR/LP, do professor, do 3.º ano .....                                 | 88  |
| <b>Quadro 10</b> - Quadro de atividades destacadas para análise do Caderno de Língua Portuguesa, do Professor, 5.º ano ..... | 89  |
| <b>Quadro 11</b> - Atividades História e Cultura Afro-brasileira e Africana, do 1.º ano .....                                | 110 |
| <b>Quadro 12</b> - Atividades História e Cultura Afro-brasileira e Africana, do 2.º ano .....                                | 114 |
| <b>Quadro 13</b> - Atividades História e Cultura Afro-brasileira e Africana, do 3.º ano .....                                | 117 |
| <b>Quadro 14</b> - Atividades História e Cultura Afro-brasileira e Africana, do 5.º ano .....                                | 118 |
| <b>Quadro 15</b> - Estrutura da análise das representações de crianças negras.....   | 133 |
| <b>Quadro 16</b> - Estrutura da análise das representações de crianças negras.....   | 157 |

## LISTA DE SIGLAS

|         |  |
|---------|--|
| AC      | Atividade Complementar   |
| ACM     | Antônio Carlos Magalhães   |
| ABPN    | Associação Brasileira de Pesquisadores Negros  |
| AMACH   | Associação dos Moradores e Amigos do Centro Histórico  |
| CLPP/NR | Cadernos de Língua Portuguesa, do professor, Nossa Rede  |
| CEN     | Coletivo de entidades Negras   |
| CONEN   | Coordenação Nacional de Entidades Negras da  |
| DCNRE   | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana |
| DCMHAA  | Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador            |
| DEM     | Democratas   |
| FIEMA   | Fundo Municipal para o Desenvolvimento Humano e Inclusão Educacional de Mulheres Negras  |
| GRLCB   | Gerência Regional Liberdade/Cidade Baixa   |
| IBGE    | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  |
| ICEP    | Instituto Chapada de Educação e Pesquisa   |
| LDB     | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional   |
| MNU     | Movimento Negro Unificado  |
| NENU    | Núcleo de Estudantes Negros da Universidade Federal da Bahia   |
| UFBA    | Universidade Federal da Bahia  |
| NUPPER  | Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-raciais   |
| PFL     | Partido da Frente Liberal  |
| PSDB    | Partido Social Democrata Brasileiro  |
| PNAD    | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua   |
| SD      | Sequência Didática   |
| SECULT  | Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer   |
| SEMUR   | Secretaria Municipal da Reparação de Salvador  |
| SMED    | Secretaria Municipal de Educação   |
| PT      | Partido dos Trabalhadores  |
| UNEB    | Universidade do Estado da Bahia  |
| UFBA    | Universidade Federal da Bahia  |
| UNID    | União de Índios Descendentes   |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO: NAVEGAÇÕES ZEFERINAS .....   | 16         |
| <b>2. RELAÇÕES POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ÉTNICO-RACIAIS EM SALVADOR DE 2015 A 2020: CONSTRUÇÕES MARIA FELIPA .....</b>  | <b>27</b>  |
| 2.1. O NÚCLEO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (NUPER) .....  | 33         |
| 2.2. O DIA DA DEVOLUÇÃO: REVOLTA DAS/OS PROFESSORAS/ES COM O MATERIAL DIDÁTICO DO PROGRAMA ALFA E BETO NA CIDADE DE SALVADOR, EM 2013 .....  | 36         |
| 2.3 VISLUMBRES ORGANIZACIONAIS DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SALVADOR .....  | 40         |
| 2.4. PERCURSOS NAVEGADOS NA ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA .....  | 43         |
| <b>3. O PROJETO NOSSA REDE: RESILIÊNCIAS AQUALTUNE .....</b>   | <b>51</b>  |
| 3.1 MATERIAL DIDÁTICO DO PROGRAMA NOSSA REDE: CADERNOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA PROFESSORES/AS DO ENSINO FUNDAMENTAL (1.º AO 5.º ANO) DO PROJETO NOSSA REDE, ESCRITAS CAROLINA MARIA DE JESUS ..... | 59         |
| 3.2 A CULTURA MATERIAL ESCOLAR E MANUAIS ESCOLARES .....   | 62         |
| 3.3 RECOMENDAÇÕES PEDAGÓGICAS DESTINADAS AOS/AS PROFESSORES/AS PELOS CADERNOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NOSSA REDE.....   | 65         |
| <b>4. APURANDO A PROSA DOS CADERNOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO PROFESSOR DE 1.º A 5.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO PROJETO NOSSA REDE: TEREZA DE BENGUELA .....</b>                                     | <b>76</b>  |
| 4.1. A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CADERNOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O PROFESSOR DO 1.º AO 5.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO PROJETO NOSSA REDE.....                                    | 78         |
| 4.2. A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO CADERNO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O PROFESSOR DO PROJETO NOSSA REDE, 1.º AO 5.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....                               | 110        |
| <b>5. REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS E ADULTOS NEGROS NOS CADERNOS NOSSA REDE PARA O PROFESSOR, 1.º AO 5.º ANO FUNDAMENTAL- ANA CÉLIA DA SILVA .....</b>  | <b>127</b> |
| 5.1. GRUPO 1 – REPRESENTAÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS BRINCANDO .....  | 134        |
| 5.2. GRUPO 2 – ANÁLISE DE REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS NEGRAS LENDO SOZINHAS .....   | 137        |

|   |            |
|---|------------|
| 5.3. GRUPO 3 – ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS EM SITUAÇÕES DE LEITURA COLETIVA.....                              | 139        |
| 5.4. GRUPO 4 – ANÁLISE DE ILUSTRAÇÕES DE CRIANÇAS NEGRAS EM SITUAÇÕES DE ESCRITA .....  | 141        |
| 5.5. GRUPO 5 – ANÁLISE DE ILUSTRAÇÕES DE CRIANÇAS NEGRAS EM CONTATO COM COMPUTADOR .....                                      | 141        |
| 5.6. GRUPO 6 – ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS EM SITUAÇÕES FANTASIOSAS .....                                     | 142        |
| 5.7. GRUPO 7 – ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DE ADULTOS NEGROS E SUA CULTURA .....   | 143        |
| <b>6. LEITURAS DO REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESCRITAS LUIZA MAHIM.....</b> | <b>144</b> |
| <b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>154</b> |
| <b>REFERÊNCIAS DE COORDENADORES/AS PEDAGÓGICOS/AS DA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR.....</b>                                      | <b>159</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>159</b> |
| <b>ANEXO A – Programação dos Seminários Regionais Nossa Rede Fundamental I.....</b>   | <b>172</b> |
| <b>ANEXO B – Convite III Seminário Regional .....</b>   | <b>173</b> |
| <b>ANEXO C – Convite para GT da Diversidade .....</b>   | <b>174</b> |

**Figura 1** - A líder Zeferina



Fonte: NUNES, 2016, *online*.

## INTRODUÇÃO: NAVEGAÇÕES ZEFERINAS

O içar da âncora antecede o navegar. Ao içar da âncora muitas histórias foram fragmentadas, roubadas, descontinuadas. As correntezas das memórias foram despatriadas em vida por entre os porões tumbeiros. Mas este aqui é outro movimento. Aqui, içamos “a âncora” com o registro de que a organização deste estudo possui em seu trançar, elementos da cosmovisão africana, como a *territorialidade*, a *memória* e o *princípio da circularidade*, considerados importantes as construções que contribuam para uma Educação das Relações Étnico-Raciais e da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Apresentando e discutindo atividades pedagógicas, sequências didáticas, verbetes, textos, representações imagéticas, publicadas no suporte impresso denominado *Cadernos da Língua Portuguesa*, dirigidos aos professores do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental, elaborado pelo projeto Nossa Rede, para a Secretaria de Educação do Município de Salvador entre 2005 e 2020.

A escolha do poema de abertura deste trabalho, dialoga com a saudação ao Tempo, como divindade: “Tempo, Zara Tempo”, e, agradece a disponibilização do Segredo que chegou em forma de vacina e burilou esperanças nos corações da humanidade, posto que “Agradecer é um ato de reconhecimento. Reconhecer é um ato de afirmação. Afirmar é um ato de existir. Existir é um ato de intervir. Intervir é um ato de mudar o mundo...” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 9)

Feita esta saudação, peço licença a Exu, o Senhor dos Caminhos, para abrir os trabalhos desta pesquisa. Este movimento segue o fluxo das Águas, que me arrebatam da fragmentada existência moderna e sua hierarquização de relações, reconectando-me à ancestralidade. Uma conexão que gera movimento, um movimento conectado a uma perspectiva do devir, fluído, que segue rumo às reflexões do passado a partir das indagações presentes, em uma busca de possíveis (re)configurações dos saberes e fazeres *da e para* a escola.

Do encontro das Águas com a terra firme dos caminhos, busco na argila fecunda, onde reina a sabedoria de Nanã, a habilidade necessária para cozer cestos de palha teóricos, em uma tessitura equilibrada, na qual busco mergulhá-los nas águas da Educação Fundamental do município de Salvador, garantindo a robustez e a ruptura que “a vigilância epistemológica impõe-se” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 23). Necessárias ao mergulho reflexivo, no qual busco discutir a abordagem epistemológica proposta para a Educação das Relações Étnico Raciais e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pelos cadernos de língua portuguesa para os professores do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental do Projeto Nossa Rede (CLPP/NR).

Assim, a seleção das palhas teóricas, para o trançado, pode gerar, o movimento constitutivo do fundamento deste pensar. Para realizar o trançado são requeridas palhas robustas e flexíveis para ler e refletir sobre conteúdos de textos e imagens no movimento metodológico do encontro, (re)encontro, (des)encontro, (re)conto. Seguimos trançando leituras e reflexões como artes da ciência!

Urge registrar que este é o trançado de quem só se descobriu negra nas salas de aula da Universidade, com mais de vinte anos de idade. De quem já presidia o Diretório Acadêmico de Pedagogia no Departamento de Educação – *campus* XIII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e era membro do Diretório Central dos Estudantes (DCE/UNEB), como representante discente no Conselho Universitário, quando participou ativamente dos debates e da votação para a institucionalização do sistema de cotas para negros/as nos cursos de graduação e pós-graduação em 2002. De quem comemorou, dentro do movimento estudantil universitário, a sanção da Lei n. 10.639/2003 (BRASIL, 2003). De quem recebeu, na escola que lecionava, o seu exemplar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e pela primeira vez em toda a sua existência, viu uma criança negra na capa de um documento encaminhado pelo Ministério da Educação (MEC). Portanto, está é uma escrita atravessada pelas memórias e pelas práxis de enfrentamentos e ocupação de espaços para (re)existências negras.

As memórias do espaço/tempo da graduação em Pedagogia, que acabo de mencionar, suscitam a reflexão de que foi apenas nesta etapa da minha trajetória educacional no processo de escolarização, e, justamente no início da atuação como professora, que refleti, pela primeira vez, acerca das relações étnico-raciais no Brasil, dando-me conta do silenciamento curricular ocorrido ao longo de toda a minha formação na Educação Básica, como pessoa e como profissional do magistério! Nesse sentido, estive submersa na e, da consequente reprodução de uma História Única<sup>4</sup> (ADICHIE, 2018), brasileira, na qual existem poucos espaços para construções de visibilidades e identidades afrodescendentes.

Foram estas inquietações as responsáveis pelo Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *O Currículo Tem Cor?* a questão étnico-racial no curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, realizada no *campus* XIII, da UNEB, em 2004. As mesmas inquietações ainda estão presentes mais de uma década depois, e, já na condição de coordenadora pedagógica do município de Salvador, proporcionaram o retorno à academia para realizar curso de especialização, cujo fruto foi o artigo intitulado a Coordenação Pedagógica como Elo para a

---

<sup>4</sup> A História Única é aqui utilizada com os sentidos presentes nos constructos desta autora africana.

Implementação da Lei n. 10.639/2003 (BRASIL, 2003) em Sala de Aula: instrumentos legais e práticas pedagógicas no âmbito da educação básica em Salvador, realizada em 2017, na Universidade Federal da Bahia.

Muitas águas pedagógicas se passaram desde as vivências narradas anteriormente, nas quais referida a lei modificou a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96, incluindo o artigo 26-A.<sup>5</sup> (BRASIL, 1996). Entretanto, mesmo após quase vinte anos, trabalhando no chão da escola de educação básica, poucas vezes pude sentir aquela emoção em ver a fotografia de uma criança negra ocupando lugar de destaque na capa ou na parte principal de textos impressos para a educação básica brasileira.<sup>6</sup>

Assim, trouxemos para o corpo da pesquisa mulheres negras que encontramos ao longo da leitura dos cadernos do projeto Nossa Rede, de língua portuguesa para os professores, encontradas em anexos e verbetes. Também incluímos aquelas não presentes no material. Existem ainda aquelas que também estão neste trançado por possuírem grande relevância para o estudo, e, como forma de resistência ao memoricídio<sup>7</sup> ao qual saberes, fazeres e resistências ancestrais também são submetidas em produções acadêmicas. Um reconhecimento àquelas que com suas resistências enfrentaram as estruturas de poder em seus tempos históricos, contribuindo, desta forma, para que pesquisadoras negras estivessem em universidades e pesquisas como esta possam existir. Como mulher negra, educadora popular e coordenadora pedagógica da educação pública municipal de Salvador e do estado da Bahia, não saberia construir uma pesquisa de outra forma. Apresento uma escrita que, segundo a professora Mariana Santos, utiliza a escrevivência no enfrentamento ao memoricídio, em um movimento Sankofa, que dentre outros, parte da ancestralidade para demonstrar a ausência e/ou insuficiência de referências às histórias de resistências femininas negras, na construção dos materiais didático-pedagógicos produzidos com a intencionalidade de circular saberes nas Instituições Escolares. Compreendemos, portanto que esta também se constitui “uma forma de desterritorialização das populações negras de suas cidades, já que por meio desses processos

---

<sup>5</sup> Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

<sup>6</sup> A Lei n. 9394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece, em seu artigo 4.º, que a oferta da Educação Básica pública e gratuita no Brasil, é organizada da seguinte forma: A - Educação Infantil (Creche e pré-escola) ofertada pelos municípios; B - Ensino fundamental, ofertada prioritariamente pelo município, mas assegurada pelo estado e pelo Distrito Federal; C - Ensino Médio, ofertado prioritariamente pelo estado.

<sup>7</sup> O conceito memoricídio é apresentado por Missiato (2021), que considera o apagamento de um povo também é feito pelo extermínio de suas memórias do processo histórico, movimento que o inferioriza e não lhe atribui importância no processo de formação nacional. Ainda segundo o autor, este é um processo intencional das elites brasileiras deste o período colonial.

põe para fora dos espaços citadinos, simbólica e materialmente, a negritude brasileira”. (MISSIATO, 2021, p. 15)

Dessa forma, compreendi a importância de realizar esta pesquisa educacional em território soteropolitano, apresentando e discutindo os cadernos para o professor de Língua Portuguesa do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental do projeto Nossa Rede. Esta estrutura se inicia com a apresentação da memória da nossa mais velha Zeferina, dando-lhe destaque e tornando-a fundamento da nossa introdução, de modo a já iniciar à pesquisa objetivando compreender as prescrições e silenciamentos nos cadernos de língua portuguesa para os professores do ensino fundamental do Projeto Nossa Rede a respeito da educação para as relações étnico raciais e a história e cultura afro-brasileira e africana em Salvador, de 2015 a 2020.

A resistência de Zeferina às estruturas sociais colônias, na cidade de Salvador, demonstra que as mulheres negras, no Brasil, há séculos, constroem seus espaços de liderança e protagonismo a partir do lugar de exclusão e opressão ao qual a estrutura social brasileira às destinam. Especialmente na Bahia, “onde a experiência de resistência de mulher afrodescendente tem mostrado a capacidade desta de criar diversas estratégias a fim de burlar e resistir as exclusões sociais vigentes”, conforme afirma Barbosa (2003, p. 169-170).

Os feitos de Zeferina na organização popular e liderança do quilombo do Urubu, permitiram que ainda hoje o povo que reside no bairro de Pirajá, valorize o agrupamento comunitário em prol de sua própria existência, assim, “fundaram, em 2009, a Associação Quilombo Zeferina, que atua com mulheres, adolescentes e crianças pela valorização e reconstrução de autoestimas” (NOSSA REDE, 2018, p. 31).

Quebrar o silenciamento histórico das contribuições femininas de Zeferina pode contribuir para torná-la referência a outras mulheres que desbravam diferentes espaços de poder, dentre elas, as mulheres negras que rompem as estatísticas educacionais, com recorte para raça e gênero no país que, de acordo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na pesquisa “estatística de gênero” revela que, em 2018, entre a população de 25 a 44 anos de idade no Brasil, o percentual de mulheres pretas e pardas com ensino superior completo era de apenas de apenas 10,4 %.

Ao compor esta estatística, de minoria com acesso, permanência e conclusão do ensino superior, busquei a resistência Zeferina para desenvolver esta pesquisa, mesmo em meio a uma grave crise sanitária mundial no século XXI. Assim, apresenta-se a tessitura da dissertação *Prescrições e Silenciamentos nos Cadernos de Língua Portuguesa para Professores do Ensino Fundamental de Salvador do Projeto Nossa Rede: a educação das relações étnico raciais e a*

história e cultura afro-brasileira e africana na educação de Salvador de 2015 a 2020. Inquietando-nos saber quais os significados nos Cadernos Nossa Rede acerca da Educação das Relações Étnico Raciais e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Assim, o assentamento deste trançado epistemológico propõe como *objetivo geral* compreender as prescrições e silenciamentos nos cadernos de língua portuguesa para os professores do ensino fundamental do Projeto Nossa Rede a respeito da educação para as relações étnico raciais e a história e cultura afro-brasileira e africana em Salvador de 2015 a 2020.

Como as agulhas para coser o trançado, definiu-se como objetivos específicos:

- Contextualizar o processo de contratação e elaboração dos cadernos de língua portuguesa para professores do primeiro ao quinto ano da Secretaria Municipal de Educação de Salvador realizado pelo Projeto Nossa Rede.
- Identificar nos conteúdos e linguagens usadas nos cadernos de língua portuguesa do 1.º ao 5.º ano evidências das abordagens da educação das relações étnico raciais e da história e cultura afro-brasileira e africana.
- Estudar as formas com as quais o Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Projeto Nossa Rede aborda a educação das relações étnico raciais e da história e cultura afro-brasileira e africana .

Na pesquisa, objetivo contextualizar o processo de contratação e elaboração dos cadernos de língua portuguesa para professores do primeiro ao quinto ano da Secretaria Municipal de Educação de Salvador, realizado pelo Projeto Nossa Rede, destacando a proposta pedagógica que teve início em 2015 e ainda se encontra em vigor na cidade de Salvador. O Projeto Nossa Rede foi elaborado a partir de uma política educacional municipal, denominada Programa Combinado, cujo objetivo definido pela Secretaria Municipal de Educação é o de elaborar “novas diretrizes curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, na rede municipal de educação” (SMED, 2015). Para a execução do programa, a SMED estabeleceu parceria com três grandes organizações envolvidas com a educação baiana: o Instituto Avante, o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP) e a Associação PRACATUM.

Neste estudo, nos deteremos a examinar trabalhos desenvolvidos pelo ICEP em virtude da metodologia de trabalho adotada pelo Instituto desde os anos iniciais de sua criação que agrega ao processo de elaboração de materiais didáticos e ações colaborativas de coordenadores/as pedagógicos/as, professores/as e gestores/as. Salientamos, entretanto que no município de Salvador, os procedimentos utilizados pelo Instituto envolveram a organização de

grupos de trabalho que contaram com a participação de uma parcela restrita de professores, coordenadores pedagógicos e gestores.

A chegada das referidas organizações educacionais ao contexto soteropolitano, se deu em meio a um conturbado cenário de resistências intelectual, racial e cultural no chão das escolas, pelos/as professores/as que nelas atuam cotidianamente, diante do intensivo processo de aquisição de “pacotes educacionais”<sup>8</sup> pelos diferentes secretários municipais de educação, no período de 2015 a 2020. A contratação do Projeto Nossa Rede, representou, aparentemente, um recuo institucional, após os episódios com o material do Instituto Alfa e Beto que culminaram no Dia da Devolução, que será tratado posteriormente.

A participação efetiva dos professores/as e coordenadores/as pedagógicos/as na devolução do material didático adquirido pela SMED, nos levou a incluir inicialmente na pesquisa o contato com as instituições escolares e a observação em escolas antes da análise da documentação, entretanto, Iku,<sup>9</sup> a morte, transitou livre e intensamente, em todos os cantos do mundo, entre os anos de 2020 e 2021. Em março de 2020 a grande maioria das instituições escolares brasileiras foi fechada. Centenas de milhares de crianças, jovens e adultos deixaram de conviver nestes espaços. Este movimento interrompeu, mesmo que momentaneamente, a forma escolar aprimorada ao longo de séculos de escolarização em nosso país.

De certo que, as angústias educacionais acerca de temas como a evasão escolar, a garantia de acesso, a aprendizagem com intermediação tecnológica, as desigualdades, se multiplicaram durante o isolamento social, entretanto, esta pesquisa surge a partir de inquietações acerca dos lugares reservados aos negros e afro-brasileiros nos conteúdos, linguagens e abordagens que circulam em materiais didáticos utilizados e/ou recusados pelas instituições escolares, que produzem sua própria forma de relação com prescrições e silêncios estabelecidas pelo sistema. Estas inquietações foram observadas do lugar de coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino da cidade de Salvador. Suspiros reflexivos que alcançam os processos de escolarização para além do direito ao acesso aos prédios das instituições, aos materiais escolares, o tempo/espaço, ao mobiliário escolar e chegam às

---

<sup>8</sup> Por pacote educacional compreendemos, nesta pesquisa, os programas e projetos adquiridos sem a participação e análise da categoria de profissionais de educação de um sistema educacional.

<sup>9</sup> Ikú: palavra da língua ioruba que significa morte, identificado no jogo do merindilogum pelo Odu Owarin; foi permitido e abençoado por Olodumaré a conduzir o ciclo da criação. Designada a vir todos os dias ao Aiyê escolher os homens e mulheres a ser conduzidos ao Orun, retirando o Emi (sopro da vida), condição imposta para a renovação da existência. Sua celebração ritual no axexê comemora a volta do homem ao todo primordial, reafirmando o grande mistério e possibilitando outras vidas. (BANDEIRA, 2010, p. 48)

relações que transitam por entre os sujeitos, experiências e subjetividades que se movem na construção de todos estes elementos nas culturas escolares.

As coordenadas da navegação não previam a crise sanitária de 2020. Um momento ímpar da história mundial, no qual, para a sociedade brasileira, “estar” nos bancos de uma instituição escolar representava uma violação ao princípio constitucional de direito à vida,<sup>10</sup> onde os seculares espaços destinados à educação escolarizada, com a presença material de corpos sociais e socializados, “dissolvem-se” nos *bytes* de redes, que obsoletam as antenas parabólicas,<sup>11</sup> apresentando a pesquisadores e pesquisas sociais, profundas reflexões acerca do seu próprio vir a ser.

Enquanto a tessitura deste pensamento fluía lentamente da solidão do escrever, rememorei a boniteza dos versos de Conceição Evaristo (2008) e segui *escrevivendo*. Meu versejar foi buscado para acalantar o coração ante ao constructo social em curso, no qual, acompanhamos um vírus invisível “mascando” a forma, os espaços e os tempos do processo de escolarização. Este processo tornou-se ainda mais impactante com as constantes investidas do capital e da indústria educacional, exigindo que as gestões públicas expusessem os corpos de educadores/as e educandos/as dos sistemas públicos ao retorno presencial, sem que a pandemia tivesse sido efetivamente controlada, uma proposta de verdadeira necropolítica<sup>12</sup> educacional.

As narrativas que se constroem para o campo educacional, em nosso país, em meio a 21,8 milhões de vidas contaminadas, e, seiscentos e oito mil vidas ceifadas (dados de 2021) (G1, c2000-2021)<sup>13</sup> de seus lares, escancaram a *veias abertas*<sup>14</sup> das disparidades sociais, raciais, e, de gênero, que se interseccionam<sup>15</sup> nas políticas públicas educacionais.

Quando estes pensamentos começaram a ser “fotografados” pelas teclas da escrita na modernidade, as atividades presenciais das escolas no estado da Bahia (Decreto n. 19.586, de 27 de março de 2020) (BAHIA, 2020), e, na cidade de Salvador (Decreto n. 32.256, de 16 de março de 2020) (SALVADOR, 2020), encontravam-se suspensas. Como então escolher caminhos que melhor ressignificariam a proposta de pesquisa?

---

<sup>10</sup> Art. 5.º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988).

<sup>11</sup> Referência ao cantor Gilberto Gil que dá nome ao álbum lançado em 1982.

<sup>12</sup> Evoco aqui o intelectual camaronês Joseph-Achille Mbembe e seu conceito de Necropolítica como sendo “o uso do poder social e político para ditar como algumas pessoas podem viver e como algumas devem morrer”.

<sup>13</sup> Dados referentes ao dia 01 de novembro de 2021. Disponível em: <https://github.com/CSSEGISandData/covid-19>. Entretanto, antes da defesa desta dissertação, em 29 de setembro de 2022, a quantidade de brasileiros/as mortos pelo covid-19 passava de 34.706.757 de mortes.

<sup>14</sup> Utilizo o termo em alusão ao livro *As Veias Abertas da América Latina* (GALEANO, 2007).

<sup>15</sup> O conceito de Interseccionalidade aqui adotado é trabalhado por Carla Akotirene.

A complexidade das possíveis respostas pode não caber nas tramas esgarçadas da conjuntura social da ação do covid-19, restando-nos a difícil arte de retirar do solo do anteprojeto de mestrado algumas das sementes e expectativas outrora semeadas, ressignificando inquietações transmutadas em problemas de pesquisa, abrindo-nos às mudanças e rupturas necessárias à efetivação da investigação.

Quiçá sejamos tomadas(os) pelo arroubo de uma acalorada paixão ao pisar nas encruzilhadas postas à intelectualidade, e, como falar em encruzilhada sem respeitar minha baianidade nagô e mais uma vez pedir licenças à Exu e a sua Pedagogia da Encruzilhada, concebendo esta divindade como:

O senhor de toda e qualquer forma de linguagem e comunicação. Assim como também é o dono da encruzilhada. Além disso, Exu é quem vem primeiro e é sempre o primeiro a comer. Portanto, tratemos de dar comida a Exu para que ele não nos engula. Já engolidos ou não, Exu nos tensiona para a reinvenção, nos cospe, nos restitui. Ele é movimento, é transformação (RUFINO, 2019, p. 63).

Neste movimento ancestral do qual Exu está intimamente imbricado à Pedagogia da Encruzilhada, elaborada por Rufino, interessa-nos as invenções e tecnologias que se constituem nas sutilezas do cotidiano, os saberes e práticas, as ofertas e aberturas de caminho realizadas pelos/as professores/as que detêm a condução das práxis, para que ao “assentar” o percurso acadêmico e a proposta de pesquisa, em 2020, na encruzilhada das possibilidades covidianas, meu *Laroiê!*<sup>16</sup> Pedagógico, no estudo dos Cadernos de Língua Portuguesa para o professor do projeto Nossa Rede, abrindo caminhos diante das leituras e reflexões suscitadas durante a participação nas aulas do componente curricular: Histórias, Instituições, Culturas e Disciplinas Escolares: Perspectivas e Desafios Teórico-Metodológicos.

Assim, as preocupações que me levaram à tomada de decisão de assumir a escrita de livros infantis que buscam contribuir com a construção de narrativas plurais, afro-centradas, com viés positivo, de modo a possibilitar a construção de uma cultura escolar inclusiva e aberta às diversidades étnico-raciais, se tornaram ainda mais importantes. Gerado no chão de uma instituição escolar pública, localizada no bairro do Uruguai, na cidade de Salvador, o livro Pretinha de Ébano, de 2016, permitiu a realização de rodas de conversa com educadores/as e estudantes das redes públicas de educação municipal e estadual. Tais atividades desenvolvidas desde a creche até a universidade, abordaram questões referentes à identidade, às culturas, à representação racial presentes nas práticas pedagógicas, a realidade existente nos livros didáticos e materiais escolares. Neste movimento de pesquisa-ação, eclodiram

---

<sup>16</sup> Laroiê é a saudação direcionada ao Inquice Exu.

problematizações acerca do currículo, da cultura material escolar, das ações peculiares à cada instituição de ensino.

Da riqueza presente nestes encontros, foi traçada, *a posteriori*, uma navegação fora do radar prescrito pelo sistema, que deu origem ao projeto apresentado à seleção de Mestrado no Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), com o título: *Espelho, Espelho Meu! Pretinha de Ébano Sou Eu? Estudo acerca da autodeclaração racial das(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os) do estado da Bahia*, que pretendia inicialmente, realizar um estudo acerca da autodeclaração étnico-racial das/os coordenadoras/es pedagógicas/os, e ainda, ouvir como seu local de fala relaciona-se com suas ações, articulações, planejamentos, reformulações, construções, possíveis transformações do currículo prescrito, em uma proposta que atenda a identidade, a cultura própria à instituição na qual está lotada/o.<sup>17</sup>

Com o transcorrer da pesquisa e a intensificação dos estudos, o projeto foi ampliado e passou a se chamar Currículo, Cultura Escolar e Relações Étnico-Raciais em “Nossa Rede”: Memórias de Coordenadoras(es) Pedagógicas(os) da Educação Básica no Município de Salvador”.

Entretanto, após um longo processo de adoecimento da pesquisadora, houve a necessidade de ajustar a rota mais uma vez, alterando algumas coordenadas que foram finalmente finalizadas com o título atual da pesquisa. Apesar das alterações, os cadernos de língua portuguesa e os referenciais curriculares na ação Nossa Rede, permitiram o estreitamento do diálogo com autores como Silva (2011), Escolano Benito (2017), Adiche (2018), Almeida (2021), Chartier (1991), González (2020), Hooks (2013), Kilomba (2019).

Assim, esta pesquisa se delinea como estudo qualitativo de caráter exploratório que envolve pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e análise do discurso. As tramas e trançados desta pesquisa não buscam um distanciamento do fenômeno a ser estudado, e/ou narrado, ao contrário, trata-se de uma pesquisa na qual a pesquisadora encontra-se imbricada com o objeto de estudo. Compreende-se que a costura destes instrumentos, permitiu a elaboração de uma pesquisa que pode contribuir com a educação do município de Salvador. Nesta perspectiva a dissertação se organiza com a seguinte apresentação.

A primeira parte é esta introdução. Nela apresentamos os percursos de organização da pesquisa, uma breve apresentação do objeto de estudo, dos objetivos, do problema de pesquisa e das reflexões teóricas que contribuem para fundamentar esta dissertação.

---

<sup>17</sup> Termo utilizado para descrever a escola onde a/o profissional foi designada para atuar no sistema educacional.

Na segunda parte intitulada Relações políticas educacionais e étnico-raciais e na cidade de Salvador de 2015 a 2020: Construções Maria Felipa, apresento o contexto histórico-político buscando compreender o processo de contratação e elaboração dos cadernos de língua portuguesa para professores do 1.º ao 5.º ano da Secretaria Municipal de Educação de Salvador, realizado pelo Projeto Nossa Rede em meio às relações e conflitos raciais que estiveram a serviço dos grupos políticos que assumem o poder na cidade de Salvador, ampliando o debate para o contexto educacional, a institucionalização do Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais (NUPER) e seu papel no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED) frente às resistências das/os professores/as em utilizar materiais didáticos com elementos racistas e destoante da realidade soteropolitana que culminou no movimento denominado “Dia da Devolução”.

Na terceira parte “O Projeto Nossa Rede: Resiliências Aqualtune”, seguimos apresentando os processos e tensões que resultaram na contração do Instituto Chapada de Estudos e Pesquisa (ICEP). Seguimos com a apresentação do projeto Nossa Rede e, na sequência, o material didático por ele produzido: os cadernos de língua portuguesa do professor, do 1.º ao 5.º ano para os anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, percebemos a necessidade de refletir acerca da cultura material escolar a partir da manuais escolares e de dedicarmos uma parte do estudo a apresentação da forma com que as prescrições para os/as professores/as aparecem nos CLPP/NR.

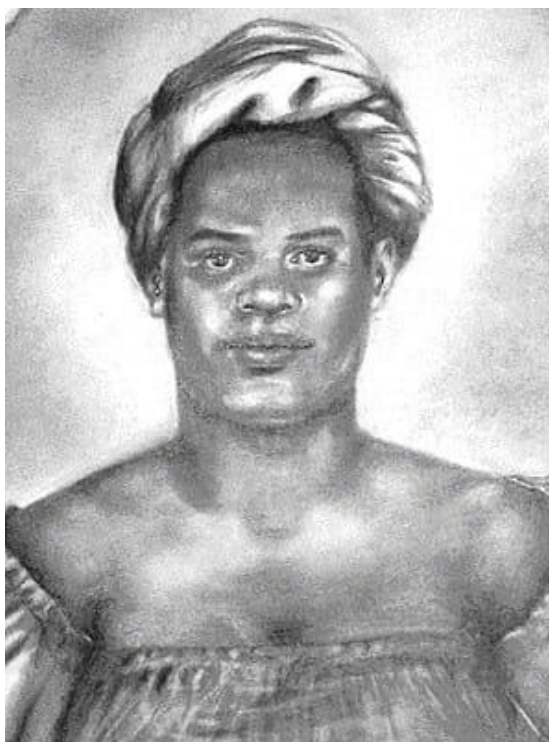
A quarta parte, Apurando a prosa dos cadernos de língua portuguesa para o Professor de 1.º a 5.º ano do Ensino Fundamental do Projeto Nossa Rede: Tereza de Benguela, buscamos compreender as prescrições e silêncios a respeito da educação das relações étnico raciais e da história e cultura afro-brasileira e africana dos cadernos de 1.º ao 5.º ano do Projeto Nossa Rede, realizando três leituras diferentes dos Cadernos. Dedicamos atenção na primeira leitura apenas à Educação das Relações Étnico Raciais em cada um dos 5 cadernos estudados. A segunda leitura foi realizada com foco na História E Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esta organização nos permitiu construir uma percepção mais ampliada das questões que nos inquietavam, ao tempo em que nos possibilitou a proposição de caminhos possíveis para dirimir os equívocos encontrados.

A quinta parte é dedicada ao estudo das representações de crianças e adultos negros nos Cadernos Nossa Rede. Constitui-se em um espaço no qual realizamos um movimento Sankofa de retomar estudos de uma professora que atuou na rede municipal de Salvador e é uma das maiores pesquisadoras da representação do negro no livro didático, Ana Célia Silva, para então dialogar com os dados atuais encontrados por esta pesquisa.

A sexta parte é dedicada as leituras do Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Escritas Luiza Mahim, nela identificamos que esta nova legislação municipal trata a Educação das Relações Étnico-Raciais e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como um dos princípios da educação municipal de Salvador, fato que mereceu algumas reflexões por parte da pesquisa.

Por fim, apresentamos as conclusões que chegamos com este estudo, com o que foi considerado avanço e o que consideramos entraves/manutenção para com a Educação das Relações Étnico Racial e História E Cultura Afro-Brasileira e Africana nos Cadernos de Língua Portuguesa professor, Nossa Rede e do Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

**Figura 2 - Maria Felipa (Filomena Modesto Orge )**



Fonte: ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DA BAHIA.

## **2. RELAÇÕES POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ÉTNICO-RACIAIS EM SALVADOR DE 2015 A 2020: CONSTRUÇÕES MARIA FELIPA**

A historiografia das instituições e currículos escolares, menciona pouco a participação de mulheres, em especial mulheres negras, cujas memórias são silenciadas dos processos educacionais. Um dos marcantes episódios deste tipo de memoricídio é, a nosso ver, a história de Maria Felipa de Oliveira. Compreendemos a importância da sua liderança, sua inteligência estratégica e a efetividade da ação do seu grupo nas lutas pela expulsão da resistência portuguesa das terras baianas (1823), após a proclamação da Independência do Brasil (1822). Era liberta e nascida na Ilha de Itaparica “onde trabalhava como pescadora de mariscos e baleias. Sua trajetória permaneceu à margem da narrativa historiográfica por quase dois séculos, porém ancorada na memória oral dos Itaparicanos” (IBARRA; REZENDE 2022, p. 432).

Percebemos que o apagamento desta ação feminina negra, não se dá de forma aleatória, ao contrário, integra as políticas racistas de desumanização dos corpos negros, e de forma ainda mais acentuada, das mulheres negras. Neste sentido, Hooks (1981) chama-nos atenção para as

lutas de Sojourner Truth, que precisou expor seu corpo e suas ideias na busca pela comprovação de que não era uma mera mercadoria:

Aos olhos do público branco do século XIX, a mulher negra era uma criatura sem valor para o título de mulher; era meramente a propriedade de alguém, uma coisa, um animal. Quando Sojourner Truth ficou de pé perante a Segunda Conferência Anual do movimento do direito de mulheres em Akron, Ohio, em 1852, as mulheres brancas que acreditaram desadequado que uma mulher negra falasse na sua presença numa plataforma pública gritaram: “Não a deixem falar! Não a deixem falar! Não a deixem falar!” (HOOKS, 1981, p. 114.)

A reflexão de Hooks nos remete a valoração das ações de mulheres não negras nas lutas pela independência do Brasil na Bahia, posto que foi apenas em 2004, no início do século XXI e um ano após a sanção da lei n. 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que Maria Felipa passou a ser celebrada como heroína da Independência do Brasil na Bahia, em 02 de julho. Salienta-se ainda que foi em 2018, que a lei n. 13.697 determinou a inclusão do seu nome no livro de heróis e heroínas da pátria. Mesmo com esta movimentação legal, ainda é pouco possível encontrar a história desta heroína nos livros didáticos e/ou nos currículos escolares.

Partindo de lutas ancestrais iniciamos esta seção com a correlação dos campos da política-raça-educação, no intuito de construir estratégias elucidativas que permitam perceber alguns caminhos e/ou entraves pelos quais as contribuições das populações africanas na construção da sociedade brasileira, legalmente estabelecidas pelo poder do Estado, percorreram até a sua implementação ou não, na cidade de Salvador, e, na política de educação representada pelo Nossa Rede.

A relação acima proposta não pode ser construída sem a compreensão de que a sociedade brasileira contemporânea possui, em suas gênesis, os elementos resultantes dos processos de escravização das populações africanas e da manutenção de privilégios das elites brancas. A política decorrente desses processos, possui, segundo Almeida (2021), uma estrutura de retroalimentação do racismo, de forma estrutural e indispensável a sua própria existência:

[...] a política, devido a características específicas da sociedade contemporânea... passa pelo Estado, ainda que não se restrinja a ele [...] uma vez que o Estado é a forma política do mundo contemporâneo, o racismo não poderia reproduzir se, ao mesmo tempo, não alimentasse e fosse também alimentado pelas estruturas estatais. (ALMEIDA, 2021, p. 86-87)

Perceber os caminhos que nos permitam verificar as políticas municipais que proponham a implementação dos elementos que contribuem para a educação das relações étnico-raciais em Salvador requer que levemos em consideração o contexto histórico e a simbologia que a cidade de Salvador possui, como primeira capital do Brasil, local onde

desembarcaram os/as primeiros/as escravizados/as traficados de África. Na atualidade, a população afro-brasileira que habita a cidade, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2017, realizada pelo IBGE,<sup>18</sup> representa 82,1 %, que declaram-se pretos e/ou pardos. Isso significa que em Salvador da população total de 2.954 milhões, e destas, um total de 2.422 milhões de pessoas são pretas ou pardas.

Cabe-nos aqui uma reflexão acerca das ações de governantes responsáveis pelas políticas públicas destinadas à população soteropolitana. Rememoramos que Salvador foi governada no início do século XXI, ao longo de dezesseis anos, por governos do Partido da Frente Liberal (PFL), partido que, na Bahia, esteve liderado pela oligarquia Magalhães, desde a sua criação, cujos expoentes públicos sempre foram homens brancos, e possuíam dentre outras bandeiras a modernização e o liberalismo. Cabe-nos então ressaltar que esta estrutura de pensamento nos faz retornar ao diálogo com Almeida (2021, p. 89) para quem no pensamento modernizador de representantes do liberalismo “há pouco, senão nenhum, espaço para o tratamento da questão racial”. Isso posto, elaborou-se um breve histórico de políticas municipais deste período que se relacionam com a população negra soteropolitana, em diversas políticas setoriais, incluindo-se a educação.

Escolhemos iniciar com a única mulher, na história de Salvador, a assumir o poder político como prefeita, em 1992, em uma coligação de nove partidos (PSDB; PV; PDT; PPS; PCdoB; PMN, PT e PMDB), e uma das que ousaram implementar mudanças nas políticas educacionais, que ainda hoje possuem impacto. Mesmo em um contexto de isolamento político ao qual foi submetida após a ruptura da coligação com a qual se elegeu, e, seu contundente enfrentamento a oligarquia Magalhães, a prefeita Lídice da Mata, empreendeu uma resistência no campo da educação pública municipal ao sancionar a lei n. 5.084/1995 que considerou o dia 13 de maio como o “Dia do debate e da denúncia contra o racismo”, e estabeleceu, em seu artigo 2.º, a obrigatoriedade da Secretaria Municipal de Educação promover “nas escolas um debate sobre todas as formas de discriminação, abrangendo alunos, professores e servidores, e as comunidades onde se localizam as escolas” (SALVADOR, 1995, *online*).

Esta ação da prefeita Lídice, cujo mandato foi de 1993 a 1996, estabeleceu uma inovação nos currículos da cidade de Salvador, avançando no trabalho da educação das relações étnico-raciais, antes mesmo da sanção da lei n. 10.639/2003, que alterou a lei n. 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 2003) e representou um grande avanço na educação nacional. Entretanto, as conquistas decorrentes das ações da prefeita foram

---

<sup>18</sup> Dados referentes a 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=27258&t=resultados>. Acesso em: 12 nov. 2021.

descontinuadas das políticas educacionais após ela sucumbir ao grande cerco político sofrido por parte da oligarquia Magalhães, fato que resultou em sua derrota eleitoral, e, na assunção do prefeito Antônio Imbassay (2000-2004), em aliança com a família Magalhães.

Foi na gestão de Imbassay, entretanto, que ocorreu a criação, em 18 de dezembro de 2003, da Secretaria Municipal da Reparação (SEMUR), através da lei n. 6.452, com o objetivo de “articular, com as instituições governamentais, iniciativa privada e não governamentais, políticas públicas de promoção da igualdade racial, a inclusão social dos afrodescendentes e a valorização da diversidade”. É importante destacar que a mencionada secretaria foi criada após a sanção da lei n. 10.639/2003 (BRASIL, 2003), pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Onze meses após a criação da SEMUR, em 18 de novembro de 2004, foi instituído o Conselho Municipal das Comunidades Negras da cidade de Salvador (CMCN), com a participação da sociedade civil organizada, através do Decreto n. 15.330 (SALVADOR, 2004). Causa estranheza, entretanto, que seu Regimento Interno tenha sido aprovado apenas treze anos depois, através do Decreto n. 29.077/2017 (SALVADOR, 2017), já na gestão do prefeito A. C. M. Neto, que até fevereiro de 2022 era presidente nacional do DEM, e, após a fusão com PSL e o registro do União Brasil, passou a ser secretário-geral do novo partido.

Salienta-se, entretanto, que mesmo sem o Regimento Interno para a organização do CMCN concluído, em maio de 2005, a cidade de Salvador, na gestão de João Henrique Carneiro, criou o Fundo Municipal para o Desenvolvimento Humano e Inclusão Educacional de Mulheres Afrodescendentes (FIEMA), através da Lei n. 6.912, vinculado à SMED, e, com a finalidade de “financiar e implementar políticas, programas, projetos e ações articuladas que se complementam e propiciem o acesso e a permanência na escola de mulheres afrodescendentes em situação de vulnerabilidade social” (SALVADOR, 2005, *online*).

O FIEMA chama atenção por ser estruturado na contramão das políticas de reparação até então propostas, uma vez que estabeleceu uma dotação orçamentária para que as ações fossem implementadas e incluiu uma gestão coletiva, através do Conselho Gestor, composto por:

Art. 7. A gestão do Fundo Municipal para o Desenvolvimento Humano e Inclusão Educacional da Mulher Afrodescendente será realizada por um Conselho Deliberativo, presidido pelo titular da Secretaria Municipal da Educação e Cultura e composto dos seguintes membros;

- I - Secretário Municipal da Reparação;
- II - Secretário de Relações Interacionais;
- III - Uma Representante do Movimento de Mulheres Negras de Salvador indicada pela Secretária Municipal da Educação e Cultura;
- IV - Superintendente Municipal de Políticas para Mulheres;
- V - Um Representante do Ministério Público Estadual, indicado pelo Procurador Geral de Justiça do Estado da Bahia;

VI - Diretor Executivo. (SALVADOR, 2005, *online*)

Além desta coordenação coletiva de diversos órgãos da gestão municipal, e do convite ao Ministério Público do Estado da Bahia para tratar as questões raciais, o município de Salvador, fora da gestão Magalhães, estruturou, em 2005, por meio da secretaria municipal de educação e cultura, sob a gestão de Olivia Santana<sup>19</sup>, as Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Sistema Municipal de Educação de Salvador, com a pretensão de:

Oferecer às Escolas do Sistema Municipal de Ensino suporte teórico para que os professores e professoras possam desenvolver uma ação educativa voltada para a formação de valores e posturas que contribuam para que os cidadãos e cidadãs desta cidade valorizem seu pertencimento étnico-racial, tornando-se parceiros de uma nova cultura, da cultura antirracista, do fortalecimento da dignidade e da promoção da igualdade real de direitos. (SALVADOR, 2005, p. 9.)

O material produzido consta de orientações acerca de procedimentos metodológicos e blocos de conteúdos para diferentes componentes curriculares, como ciências, matemática, artes, língua portuguesa, cuidadosamente elaborados com a intenção pedagógica de contribuir para a educação das relações étnico-raciais.

Nesse contexto, em 2006, o debate nacional que pautava as Conferências para a Promoção de Políticas de Igualdade Racial foi organizado em Salvador. Participaram entidades e movimentos sociais ligados às lutas da população afrodescendente como: a Coordenação Nacional de Entidades Negras (CONEN), o Fórum Nacional de Entidades Negras, a União Nacional de Índios Descendentes (UNID), a Ordem dos Advogados da Bahia (OAB - BA), o Núcleo de Estudantes Negros da Universidade Federal da Bahia (NENU) e o Coletivo de Entidades Negras (CEN), que integraram a comissão responsável pela organização da Iª Conferência Municipal de Promoção de Políticas de Igualdade Racial, realizada em maio de 2007, contando com a participação de duzentos delegados/as oriundos/as da sociedade civil e gestores/as públicos/as. Dentre as participantes da conferência estava a Secretária Municipal de Educação e Cultura, Olívia Santana (SALVADOR, 2005) que, em seu discurso, ressaltou a importância da Lei n. 10.639, pontuando que Salvador se tornaria a primeira capital do Brasil a universalizar a implementação da lei nas escolas do município.

---

<sup>19</sup> De acordo a Wikipédia, foi a primeira mulher negra baiana a ocupar uma cadeira na Assembleia Legislativa do Estado da Bahia; vereadora de Salvador por mais de dez anos; Secretária Municipal de Educação de Salvador. Sua vida é atravessada pelas lutas sociais contra as discriminações desigualdades. De família humilde, aos vinte anos de idade é aprovada na Universidade Federal da Bahia (1987) para o curso de Pedagogia.

As buscas digitais feitas nos sítios virtuais dos órgãos de governo não foram suficientes para a localização do relatório final da Conferência, no qual pretendíamos verificar suas principais recomendações,<sup>20</sup> entretanto, encontra-se no Plano Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial<sup>21</sup> algumas informações acerca da 1.<sup>a</sup> Conferência Municipal de Promoção de Políticas de Igualdade Racial, dentre elas a metodologia de trabalho desenvolvido, bem como as temáticas discutidas nos Grupos de trabalho organizados nesta instância consultiva da sociedade:

Nos dias 10 e 11 de maio, os delegados e observadores se dividiram em cinco grupos de trabalho tratando sobre os temas: educação, cultura e religião, comunicação, saúde e emprego e renda. Cada GT foi acompanhado por gestores do Município, especialistas e representantes do movimento social. Os secretários, Luiz Eugênio Portela (Saúde) e Maria Olívia Santana (Educação) e o presidente da Fundação Gregório de Mattos, Paulo Lima, apresentaram as ações da Prefeitura para viabilizar a igualdade racial em todas as políticas públicas. Projetos já em andamento como a implementação da lei n. 10.639, que regula o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira, e a criação do Grupo de Trabalho à Saúde da População Negra, foram discutidos entre os secretários e os presentes na Conferência. (SALVADOR, 2014a)

Os representantes institucionais presentes à referida conferência municipal foram recomendados a participar das reuniões/seções da Câmara Municipal de Salvador para contribuir com o processo de elaboração do Estatuto Municipal da Igualdade Racial e de Combate a Intolerância Religiosa. Apesar da importância do Estatuto para a cidade, observou-se mais uma vez a existência de uma descontinuidade na implementação de políticas públicas para a população afrodescendente, já que apesar da mobilização de vários segmentos implicados nas questões étnico raciais foi possível constatar que a sanção do Estatuto só ocorreu após terem sido transcorridos doze longos anos da efetivação, com a lei municipal n. 9.451/2019 (SALVADOR, 2019). A duração deste período é reveladora do descaso das gestões executivas do município com a questão étnico racial. Importa-nos salientar que os hiatos recorrentemente percebidos, entre a proposição e a efetivação das políticas de ações afirmativas, nas gestões carlistas do município de Salvador, não se dão ao mero acaso, constituindo-se, a nosso ver, uma versão soteropolitana do que entendemos por racismo estrutural.

---

<sup>20</sup> Neste sentido, foi incluída no cronograma de execução da pesquisa uma visita à Secretaria da Reparação na tentativa de ter acesso aos anais das Conferências Municipais de Reparação.

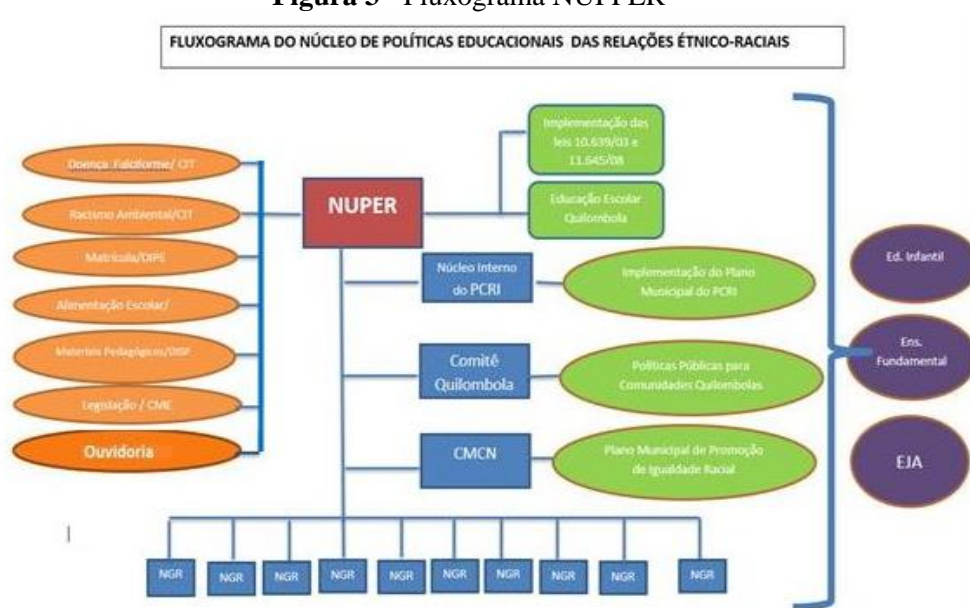
<sup>21</sup> Disponível em: [http://www.reparacao.salvador.ba.gov.br/images/Plano\\_Municipal\\_de\\_Politicas\\_de\\_Promocao\\_da\\_Igualdade\\_Racial.pdf](http://www.reparacao.salvador.ba.gov.br/images/Plano_Municipal_de_Politicas_de_Promocao_da_Igualdade_Racial.pdf)

## 2.1. O NÚCLEO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (NUPER)

Em 31 de maio de 2008, cinco anos após a promulgação da lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), um importante espaço pedagógico foi criado através de portaria n. 268, na estrutura da SMED, o Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais (NUPER), cuja composição foi alterada pelas portarias n. 380, de 29 de setembro de 2008, e n. 134, de 15 de março de 2019. O objetivo do NUPER é propor, implementar e acompanhar Políticas Públicas Educacionais relativas às questões Raciais na SMED. Diante deste objetivo torna-se importante destacar que o Regimento Interno do NUPER, também só foi publicado no *Diário Oficial de Salvador*, de 15 de março de 2019, onze anos após a sua criação e quatro anos após o início da Ação Nossa Rede.

O fluxograma do NUPER o coloca localizado entre toda a organização da Secretaria Municipal de Educação, desde o setor específico para tratar de matrícula, até o Plano Municipal de promoção da Igualdade Racial, em outras palavras, os documentos apontam a grande responsabilidade na articulação da educação das relações étnico-raciais deste núcleo.

**Figura 3 - Fluxograma NUPER**



Fonte: Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais (NUPER)<sup>22</sup>

As construções educacionais que culminaram com a criação do NUPER no município de Salvador envolveram e envolvem a participação de professoras/es, coordenadoras/es pedagógicas/os, gestores. Embora desenvolva um trabalho de excelência, percebemos que a sua

<sup>22</sup> Disponível em: [educacao.salvador.ba.gov.br/programa-projeto/nuper/](http://educacao.salvador.ba.gov.br/programa-projeto/nuper/). Acesso em: 20 abr. 2021.

valorização e inclusão nas políticas educacionais mudam conforme o sistema político em curso. Cabe-nos aqui o registro de que no ano seguinte a criação do NUPPER, em 2009, o jornal eletrônico do Congresso Nacional, o Congresso em Foco, noticiou que o partido Democratas (antigo PFL), liderado pelo então deputado federal ACM Neto, havia iniciado uma disputa contra o sistema de cotas raciais implementado pela Universidade de Brasília (UNB), impetrado pela então procuradora no Distrito Federal Roberta Fragoso Kaufmann. A alegação da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN), consistia na seguinte arguição:

[...] Não é a cor da pele o que impede as pessoas de chegarem à universidade, mas a péssima qualidade das escolas que os pobres brasileiros, sejam brancos, pretos ou pardos, conseguem frequentar. Se o impedimento não é a cor da pele, cotas raciais não fazem sentido. Onde quer que tenham sido adotadas, as cotas não beneficiam os mais necessitados. (DISTRITO FEDERAL, 2009)

Na contramão das políticas de reparação que ganhavam cada vez mais espaço mundialmente em meados do século XX e, nas políticas públicas brasileiras da primeira década do século XXI, conforme reflete Munanga (2001), acerca das políticas de ação afirmativa:

As chamadas políticas de ação afirmativa são muito recentes na história da ideologia antirracista. Nos países onde já foram implantadas (Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia e Malásia, entre outros), elas visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação. Daí as terminologias de “e qual *opportunity policies*”, ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias. Nos Estados Unidos, onde foram aplicadas desde a década de 1960, elas pretendem oferecer aos afro-americanos as chances de participar da dinâmica da mobilidade social crescente. Por exemplo: os empregadores foram obrigados a mudar suas práticas, planejando medidas de contratação, formação e promoção nas empresas visando a inclusão dos afro-americanos; as universidades foram obrigadas a implantar políticas de cotas e outras medidas favoráveis à população negra; as mídias e órgãos publicitários foram obrigados a reservar em seus programas uma certa percentagem para a participação de negros. (MUNAGA, 2001, p. 31-32)

Ao contestar um tratamento desigual aos que tiveram condições desiguais de inclusão e mobilidade social, a partir da defesa da meritocracia, este agrupamento político demonstra em que medida opta por manipular as relações de poder nas quais as questões étnico-raciais são apropriadas e combatidas, de acordo com as conveniências dos contextos sociais, quer seja de forma direta e com aparato jurídico, quer seja nas sutilezas simbólicas das apropriações de espaços de poder por dentro da religiosidade (importante registrar que ACM era Ogã<sup>23</sup> no

---

<sup>23</sup> Ogã é um cargo na hierarquia dos terreiros reservado exclusivamente para homens e que tem as funções rituais mais diversas. (RAMOS, 2009)

candomblé baiano em uma das casas mais antigas e respeitada da religião de matriz africana) e, nas políticas educacionais.

Esta percepção leva-nos a refletir os motivos pelos quais, ao renunciar a legislatura do mandato de deputado federal para o período de 2011-2015, tendo sido eleito prefeito de Salvador, em 2012, e, após a grande exposição negativa que a ADIN (DISTRITO FEDERAL, 2009) contra a política de cotas da UNB causou tanto ao seu partido, quanto a sua figura pública, o novo prefeito, curiosamente, adotou como estratégia aproximar-se publicamente das questões raciais, com duas decisões intrigantes. Estas decisões envolveram as construções raciais e sociais de mulheres negras. A primeira versa sobre a escolha da professora, negra, Célia Sacramento, para a condição de vice-prefeita. A segunda, com o convite a outra professora, negra, e ex-Reitora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Ivete Sacramento, responsável pela implantação da política de cotas na instituição e, antiga aliada do velho ACM, para compor seu secretariado, na condição de Secretária de Reparação.

Ao trazer para perto de si mulheres politicamente engajadas e que gozavam de prestígio social no trato com as relações étnico-raciais, estaria o gestor mudando seu posicionamento diante das políticas de inclusão no campo educacional, ou, adotando uma postura que melhor o posicionasse politicamente em uma das capitais mais negras do Brasil? Cabe-nos ainda refletir, que durante os dois mandatos de ACM Neto na prefeitura de Salvador, a SMED jamais contou com um/a secretário/a de educação cuja trajetória profissional e/ou pessoal estivesse relacionada com as questões raciais, e, não foram poucas as pessoas a assumir esta instância de poder nas duas gestões do prefeito.

Neste contexto do NUPPER, apesar da posição de destaque no fluxograma da SMED e, do objetivo que lhe é atribuído, como proponente e responsável pela implementação e pelo acompanhamento das políticas educacionais municipais relacionadas a questões raciais, não localizamos referências à sua participação no Projeto Nossa Rede, entre os documentos analisados. Causa-nos ainda mais estranheza este silenciamento quando o contexto socio-educacional que deu origem ao Nossa Rede é estudado, razão pela qual o incluímos nesta etapa da pesquisa.

## 2.2. O DIA DA DEVOLUÇÃO: REVOLTA DAS/OS PROFESSORAS/ES COM O MATERIAL DIDÁTICO DO PROGRAMA ALFA E BETO NA CIDADE DE SALVADOR, EM 2013

As relações políticas estabelecidas entre o então gestor ACM Neto e o seu grupo político, imprimiu grande alternância de gestores na secretaria municipal de educação de Educação<sup>24</sup> (João Carlos Bacelar; Jorge Khoury Hedaye; Guilherme Belintani; Paloma Modesto; Bruno Barral), tendo sido alvo de críticas constantes, especialmente por professoras/es e coordenadoras/es pedagógicas/os, posto que estas alternâncias ocorreram na mesma frequência com a qual se deu a aquisição de novos projetos educacionais. Este movimento provocou grandes discontinuidades na política educacional. Salienta-se ainda, que para cada novo projeto, uma nova dotação orçamentária lhe era destinada.

Os projetos educacionais adquiridos pelo município, foram, em sua maioria, elaborados por técnicos/as de instituições externas ao sistema municipal de educação, possuíam formato próprio, com livros didáticos específicos do instituto que os elaborou. Após a compra, eram encaminhados às escolas em pacotes fechados. A coordenação pedagógica e os professores eram convocados então para formações que na verdade consistiam em orientações de como utilizar o material. Sobre estas experiências a pesquisadora Santos (2021) relembra um destes projetos, do Instituto Alfa e Beto:

Alvo de muitas críticas, entre os anos de 2013 e 2015 a SMED instituiu uma “política de formação”, especialmente sob e sobre o material didático do IAB, formatada em encontros realizados aos sábados, nos quais os coordenadores pedagógicos, em grupos, realizavam estudos da corrente teórica e do material didático e eram os formadores das professoras nesses encontros. As professoras e coordenadoras recebiam subsídios financeiros para participação e certificação no final do curso. (SANTOS, 2021, p. 56)

A princípio a proposta metodológica de implementação do pacote educacional descrita pela pesquisadora pode aparentar uma pseudo valorização da coordenação pedagógica enquanto responsável pela formação continuada em âmbito escolar, entretanto, ao serem contratadas apenas para instruir os/as professores/as na utilização dos livros didáticos do pacote educacional, sem quaisquer criticidade ao processo, tornam-se meras engrenagens reprodutoras do sistema.

---

<sup>24</sup> Para esta construção foram compilados dados no sítio virtual da SMED referentes aos períodos de mudanças. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/>. Acesso em: 22 mar. 2021.

Além disso, um olhar para tais pacotes a partir das relações étnico-raciais, demonstra que o Sistema Alfa e Beto,<sup>25</sup> implantado em 2013, acumula inúmeras críticas tanto externas às escolas, quanto as feitas pelos/as educadores/as acerca de práticas racistas na educação. Este pacote fez parte da proposta educacional “Operação Alfabetiza Salvador”, que foi instituída pelo Decreto n. 23.810, de 7 de março de 2013, da prefeitura de Salvador, que levou em consideração:

A necessidade de corrigir a defasagem na aquisição dos conhecimentos básicos de leitura, escrita e alfabetização matemática, necessários para uma aprendizagem curricular qualificada e capaz de garantir às crianças o acesso aos conhecimentos sistematizados. A necessidade de oferecer à rede municipal de ensino alternativas para a melhoria da qualidade da educação. (SALVADOR, 2013)

Apesar de considerar a adesão do município de Salvador ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa,<sup>26</sup> no qual se objetivava a consolidação do processo de alfabetização das crianças, matriculadas em escolas públicas, até os oito anos de idade, o que corresponde ao primeiro ciclo das séries iniciais do ensino fundamental do primeiro ao terceiro ano escolar, a gestão municipal de ACM Neto decidiu formatar uma organização própria, contrariando o Pacto, ao instituir o Decreto n. 23.810 que em seu artigo 3.º previa a alfabetização dos estudantes da rede municipal de Salvador até o final do primeiro ano do ensino fundamental.

Esta decisão política significou que a idade limite para a alfabetização plena das crianças de Salvador seria aos seis anos de idade, diferente do proposto pelo governo federal aos estados e municípios brasileiros. Salienta-se que, neste período, o DEM mantinha uma relação de oposição ao governo do Partido dos Trabalhadores - PT. O decreto em questão chama atenção porque ao tratar da lei n. 10.639/2003 determina que:

Art. 2. O sistema estruturado de ensino a ser construído pela rede deverá adotar os princípios da lei n. 9.394/96 e terá as seguintes diretrizes:  
[...]  
III - incorporação ao conteúdo programático da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e às Diretrizes da Educação Ambiental. (SALVADOR, 2013)

Entretanto, apesar da normativa citar a incorporação de conteúdos da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, o que se viu foi o oposto, ao serem analisados pelas/os

---

<sup>25</sup> Disponível em: <http://biblioteca.fmlf.salvador.ba.gov.br/phl82/pdf/DOM/20130202.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2022

<sup>26</sup> O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa foi lançado pela presidenta Dilma Roussef, em uma articulação inédita no país, envolvendo todos/as os/as secretários de educação estaduais com o intuito de alfabetizar plenamente todas as crianças até os oito de idade. Contou com a participação de aproximadamente 5.271 municípios e um investimento financeiro de 2,7 milhões de reais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/componer>. Acesso em: 13 mar. 2022.

educadoras/es responsabilizadas/os por sua implementação, causaram insatisfações e revoltas. Dentre as constatações da categoria, estava a existência de textos de cunho racistas, que reforçavam o padrão europeu como sinônimo de belo, a exemplo do texto “As bonecas da Fernanda”, duramente criticado pelos/as educadores/as:

Fernanda tem duas bonecas. Uma é linda de se ver. A outra, coitadinha, é feinha de doer. A bonita tem cabelo loiro, todo ele trançado. Quando se puxa uma corda, vira a cabecinha para o lado. A feia tem pouco cabelo, de tanto que já foi puxado. Não tem pilha, não tem corda, não se move para o lado. (ALFA E BETO, 2013)

Em meio ao contexto gerado, e a recusa dos/as educadores/as em utilizar o material, o jornal *A Tarde*,<sup>27</sup> do dia 22 de março de 2013, publicou o resultado do envio de um *kit*, contendo o material destinado a estudantes do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental, para ser analisado pelo professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB, Eliseu Clementino de Souza, que em sua análise apontou:

O material é curto, raso, parte do conceito de alfabetização fonética e não discutem o letramento [...] é um pacote pronto, engessado, tecnicista. O professor é apenas um instrutor e deve cumprir metas... desrespeita a autonomia do aluno, do professor e o histórico da Rede. Há preconceito em relação à nossa cultura. (SOUZA, 2013)

Diante do impasse, uma ampla insurgência educacional se desenhou, com o protagonismo de professores e coordenadoras/es pedagógicas/os do município, a APLB sindicato e a Comissão de Educação na Câmara de Vereadores de Salvador,<sup>28</sup> culminando na grande manifestação educacional realizada dia 08 março de 2013,<sup>29</sup> que ficou conhecida como “O Dia da Devolução”, onde aproximadamente trezentos professores e coordenadores se reuniram em frente ao prédio da Secretaria Municipal da Educação de Salvador, no bairro de Brotas, para devolver *kits* com as bolsas e livros do Programa Alfa e Beto.

<sup>27</sup> Disponível em: <https://atarde.uol.com.br/bahia/salvador/noticias/1491922-novo-sistema-de-ensino-ainda-causa-polemica-em-salvador>. Acesso em: 20 out. 2021..

<sup>28</sup> Disponível em: <https://aplbsindicato.org.br/em-debate-na-camara-alfa-e-beto-e-classificado-como-uma-vergonha-e-absurdo/>. Acesso em: 20 out. 2021..

<sup>29</sup> Disponível em: <https://atarde.uol.com.br/bahia/salvador/noticias/1489116-professores-devolvem-livros-do-alfa-e-beto>. Acesso em: 20 out. 2021..

**Figura 4 - Imagem do Dia da Devolução**

Fonte: jornal *A Tarde*, 08 mar. 2013.

Em meio à sistemática recusa, de muitas escolas em utilizar o suporte material do currículo prescrito pelo sistema municipal, que ignorava as culturas soteropolitanas e as relações étnico-raciais, A APLB Sindicato<sup>30</sup> publicou em seu sítio virtual, o resultado da mobilização social construída, que extrapolou a educação e passou a contar com a atuação de outros atores e atrizes sociais, dentre eles o Ministério Público.

Representando o MP em uma ação judicial contrária ao pacote educacional, a Promotora Rita Tourinho, no dia 03 de maio de 2013, três meses após a distribuição dos Kits, decide recomendar à Secretaria Municipal de Educação que estabelecesse um distrato administrativo do Contrato n. 01/2013 com o Sistema Alfa e Beto, obtendo o ressarcimento ao erário do investimento de doze milhões de reais e a devolutiva do material entregue.

Em virtude do contexto pandêmico, não foi possível localizar nenhuma análise e/ou parecer acerca do material advindos do NUPPER ou da Secretaria Municipal de Reparação, mas, contraditoriamente, consta no sítio virtual oficial, que a SMED, insistiu com a manutenção do sistema adquirido, disponibilizando bolsas mensais de R\$ 300,00 até R\$ 900,00 para professores, coordenadores/as pedagógicos/as e supervisores/as para os/as que decidissem utilizar o material pedagógico e participar das reuniões de formação aos sábados, conforme disposto no Decreto n. 23.810 (SALVADOR, 2013), até o ano de 2015.

Com o Alfa e Beto ainda em vigor, em 2014, o cenário educacional continuava em grande efervescência de mobilizações. Neste momento, o gestor municipal lançou mais um programa

---

<sup>30</sup> Dados disponíveis em: <https://aplbsindicato.org.br/aplb-sindicato-comemora-suspensao-do-programa-alfa-e-beto-pelo-ministerio-publico/>. Acesso em: 18 out. 2021.

educacional, denominado “Combinado”<sup>31</sup>, anunciando um investimento orçamentário de R\$ 500 milhões de reais na implementação de 112 ações educacionais. Estas ações foram organizadas em seis eixos de trabalho:<sup>32</sup> Presença na Escola; Ações Pedagógicas; Ações de Infraestrutura; Identidade e Comunidade; Ações de Suporte e Ações da Escola.

Para esta pesquisa, interessa apenas o Eixo Ações Pedagógicas, *Combinado, 09*,<sup>33</sup> e, a meta: Elaborar /revisar e implementar as novas Diretrizes Curriculares Municipais e o material didático de Língua Portuguesa e Matemática para o Ensino Fundamental I, em regime colaborativo com representações da Rede (SMED, 2014).

Diante do contexto socioeducacional apresentado por entre decisões políticas, legislações e construções educacionais na cidade de Salvador, percebemos a necessidade de refletir a partir dos dados referentes à composição estrutural da educação escolarizada na capital baiana. Assim, incluímos uma breve análise dessa organização a seguir.

### 2.3 VISLUMBRES ORGANIZACIONAIS DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SALVADOR

Em 2020, o Sistema Municipal de Educação do município de Salvador, Bahia, contava com 142.442 matrículas de crianças, jovens e adultos, segundo dados coletados no sítio virtual da Secretaria Municipal de Educação. O município mantinha ainda um total de 431 Unidades Escolares, 6.096 turmas. Um recorte de gênero aponta que do número total de matrículas, 70.478 eram do gênero feminino, e, 71.964 do gênero masculino.

No que tange ao quesito cor/raça, com a compreensão de que se trata das séries iniciais da educação básica onde a declaração racial é realizada não pela criança, mas pelos adultos responsáveis pela matrícula escolar, observa-se que a educação municipal possuía 893 matrículas de estudantes declarados amarelos; 8.775 matrículas de estudantes declarados(as) brancos; 270 matrículas de estudantes declarados(as) indígenas; 13.432 matrículas de estudantes sem declaração; 86.983 matrículas de estudantes declarados(as) pardos; 31.904 matrículas de estudantes declarados(as) pretos.

Chama muita atenção os dados acima descritos, ao revelarem que aproximadamente 61% das famílias e/ou responsáveis, com crianças matriculados/as nas escolas de Salvador, as

---

<sup>31</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/bahia/noticia/2015/06/programa-preve-r500-milhoes-na-educacao-em-salvador-em-dois-anos.html>. Acesso em: 12 out. 2021.

<sup>32</sup> Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/combinado/>. Acesso em: 12 out. 2021.

<sup>33</sup> Os combinados podem ser acessados no endereço: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/combinado/>. Acesso em: 24 mar. 2021.

declaram como pardas, e, aproximadamente 22 % as declaram como pretas, totalizando 83% de crianças negras, conforme critérios do IBGE.

Além disso, a cidade de Salvador possui, na educação básica, pública, municipal, um total de 7.779 professoras e 1.248 professores. Destes, existe um professor/a com algum tipo de deficiência. No grupo de professores/as, 4.247 atuam exclusivamente no Ensino Fundamental e 788 atuam exclusivamente na Educação de Jovens e Adultos, sendo que muitos/as professores/as atuam em ambas as modalidades.

Salientamos que a análise dos dados “Educação em Números”, disponibilizados no sítio virtual da SMED, evidenciou três situações instigantes: 1 - A educação do município de Salvador possui aproximadamente 86 % de mulheres entre os/as seus/as educadores/as; 2 - As coordenações pedagógicas não são mencionadas e/ou contabilizadas em nenhuma espaço do sítio virtual da SMED; 3 - A SMED não possui dados referentes à declaração racial de professores e coordenadores pedagógicos, fato que causa estranhamento uma vez que a secretaria municipal optou por publicar estes dados do conjunto de estudantes matriculados.

O aprofundamento da análise revelou que com um número de matrículas na educação básica superior a população de muitos dos municípios baianos, o sistema municipal de educação da cidade de Salvador necessita se organizar em regiões, mantendo um órgão central e núcleos de educação em diferentes áreas geográficas, são as Gerências Regionais de Educação, num total de dez. Entretanto, mesmo com a união das Gerências Regionais Liberdade e Cidade Baixa, ainda encontramos referências a onze gerências nos documentos analisados. Estas GR's possuem gestões e coordenações pedagógicas específicas que possuem a responsabilidade de acompanhar/monitorar um número de escolas com seu respectivo quantitativo de estudantes. Conforme demonstra o quadro abaixo:

**Quadro 1** – Gerencias Educacionais do município de Salvador

|           | <b>Gerência Regional</b> | <b>Número de escolas</b> | <b>Número de estudantes</b> | <b>Gerente Regional</b>     |
|-----------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| <b>1</b>  | <b>Centro</b>            | 42                       | 12.649                      | José Mário Benevides        |
| <b>2</b>  | <b>Cidade Baixa</b>      | <b>27</b>                | <b>6.893</b>                | <b>Ivone Portela</b>        |
| <b>3</b>  | <b>São Caetano</b>       | 40                       | 12.857                      | João Paulo Leite dos Santos |
| <b>4</b>  | <b>Liberdade</b>         | <b>26</b>                | <b>6.954</b>                | <b>Ivone Portela</b>        |
| <b>5</b>  | <b>Orla</b>              | 38                       | 10.548                      | Bruno Lima Cardoso          |
| <b>6</b>  | <b>Itapuã</b>            | 55                       | 21.906                      | Gustavo Oliveira            |
| <b>7</b>  | <b>Cabula</b>            | 48                       | 20.984                      | Roberval Dórea Guru         |
| <b>8</b>  | <b>Pirajá</b>            | 32                       | 12.196                      | Rafael Lisboa               |
| <b>9</b>  | <b>Subúrbio I</b>        | 38                       | 14.696                      | Geisa Soveral               |
| <b>10</b> | <b>Cajazeiras</b>        | 47                       | 17.892                      | Adenildes Teles             |
| <b>11</b> | <b>Subúrbio II</b>       | 38                       | 10.828                      | Inácio Carvalho de S. Matos |

Fonte: A autora, 2020, SMED.

Cabe salientar que, conforme reflexões anteriormente tratadas neste estudo, a composição do grupo detentor do poder político no município é constituído por homens brancos. Este formato se reproduz nas nomeações para os cargos de gestão da educação municipal. Os dados apontam que entre as GR's, (07) sete são geridas por homens, brancos. Apenas (03) três das Regionais são geridas por mulheres, destas, (02) duas, são mulheres negras. Além disso, uma das gestoras negras é responsável pela gestão da fusão de duas GR's.

Em outras palavras, é possível afirmar que 80 % das GR's no município de Salvador são administradas por gestores/as brancos/as. Levando-se em consideração que as nomeações das gestões regionais não possuem critérios administrativos legalmente estabelecidos, apenas o poder político do/a Secretário Municipal de Educação em Conjunto com o prefeito, e, os dados referentes a cor dos/as estudantes do município, retoma-se ao tabuleiro político dominante na cidade de Salvador, há décadas, capitaneado por homens brancos, escolhidos pela gestão municipal através de arranjos político-partidários, para se perceber a existência de uma política de hiatos, imposições e/ou silenciamento nas construções curriculares. A análise da estrutura da educação municipal suscitou ainda uma curiosidade acerca das produções acadêmicas de

professores/as e professoras/es que conseguem adentrar mestrados e doutorados e uma possível relação na tessitura do “Nossa Rede”. Perguntamo-nos se existia espaço no site da SMED que disponibilizasse as produções acadêmicas destes intelectuais para o acesso/formação de seus pares. Assim, iniciamos uma busca, nos espaços virtuais oficiais da SMED, por um espaço no qual estivessem evidenciadas e/ou armazenadas possíveis produções. Entretanto, não foi possível localizar nenhum banco de dissertações e teses, das/os educadoras/es pesquisadoras/es municipais. Tais produções encontram-se disponíveis em repositórios das Universidades, mas por qual motivo não encontramos esses estudos em um sistema municipal de educação?

Esta ausência também foi percebida no material pedagógico analisado e navega em uma correnteza oposta ao sentido de coletividade que o “nosso” requer. Ora, a proposta de uma construção que se autodeclara coletiva, não se esperaria a valorização das produções da equipe? Ademais, a própria estrutura de evolução na Carreira do Magistério prevê o direito a licença para estudos, conforme artigo 24, do Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação do Município de Salvador, Lei n. 8.722 (SALVADOR, 2014B), regulamentado pelo Decreto n. 26168/2015, após uma greve de três meses. Entretanto, condiciona a liberação a existência de vagas e, a disponibilização da pesquisa para rede municipal.

Diante das informações obtidas com as fontes documentais e no intuito de melhor delinear os percursos da pesquisa, optamos por valorar o programa de pós graduação ao qual estávamos vinculados, bem como suas produções, selecionando dissertações e teses que abordassem temáticas relacionadas ao nosso estudo.

#### 2.4. PERCURSOS NAVEGADOS NA ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Destacamos que a pesquisa possui duas etapas que se completam. A primeira consistiu no levantamento de fontes bibliográficas que incluíram o levantamento da legislação educacional nacional, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Lei n. 10.639 (SALVADOR, 2003); a de Políticas de Cotas, Lei n. 12.711 (SALVADOR, 2012); o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, as Diretrizes Curriculares do município para o Ensino Fundamental da cidade de Salvador, artigos da Associação Nacional de Pesquisadores Negros e um levantamento realizado no Banco de Dissertações e Teses do PPGEduc acerca dos campos propostos para esta pesquisa.

Ao realizar um levantamento de dados educacionais no *sítio* virtual da Secretaria Municipal de Educação e na plataforma Nossa Rede, constatamos a ausência de referências às

professoras/pesquisadoras do município de Salvador. Desta forma, adotamos uma postura de enfrentamento ao memóricídio e primamos por protagonizar a produção/intelectualidade de professoras/es que realizam pesquisas acadêmicas como uma postura político-social-educacional. Para tanto, priorizamos uma consulta ao banco de teses e dissertações da Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade- PPGEDUC, primeiro por se tratar do locus de produção desta pesquisa e segundo por ser um dos programas nos quais mais encontramos pesquisas realizadas por mulheres que atuam na Educação Básica da Bahia. Este movimento nos permitiu “dialogar” com os pensamentos de alguns destes/as estudiosos/as.

Assim, seguimos com a análise do banco de dissertações e teses desenvolvidas pelo PPGEduc no período de 2015 a 2022 sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, Livro Didático (como expoente da cultura material escolar) e a Coordenação Pedagógica. Apesar de não compor as palavra-chave da pesquisa, encontramos uma necessidade em ter contato com as pesquisas das/os mesmos afim de melhor compreender as relações estabelecidas entre estas profissionais e o material didático disponibilizado pelo sistema municipal de educação de Salvador. As demais temáticas compreendem os conceitos fundamentais do estudo e foram escolhidos para compor as palavras-chave, cujas abordagens teóricas foram apresentadas ao longo das seções que estruturam esta dissertação.

O levantamento realizado, contou com a análise dos títulos, das palavras-chave e do resumo das pesquisas. A partir daí foram elaborados os quadros que passaremos a apresentar: Relações Étnico-Raciais. Sobre este campo de conhecimento científico, foram encontradas vinte e duas (22) dissertações e treze (13) teses.

**Quadro 2** - Dissertações que envolvem as Relações Étnico-Raciais PPGEduc 2015 a 2022

| ANO  | TÍTULO   | PESQUISADOR                               |
|------|--|---|
| 2022 | Memória e educação: um olhar sobre a trajetória intelectual de uma mulher negra de santo   | Naiara Aparecida Da Natividade Dos Santos |
| 2022 | Quilombo do conhecimento: a experiência das relações interculturais na UNILAB, uma análise de seus dilemas e possibilidades como perspectiva decolonial. | Nelma de Andrade Santos                   |
| 2021 | A racialização do fracasso escolar a partir de queixas escolares: discutindo a ideologia presente no discurso de agentes educacionais                    | Caio Araújo dos Santos                    |

|      |  |                                    |
|------|--|------------------------------------|
| 2020 | Escola Mãe Hilda: território insurgente da pedagogia da ancestralidade antirracista  | Aurelielza Nascimento Santos       |
| 2020 | Pedagogia decolonial educação de pescadores e pescadoras artesanais e marisqueiras: uma experiência na comunidade pesqueira de ilha de maré, salvador, Bahia   | Daniele Freire Procópio            |
| 2020 | A presença da temática racial negra em trabalhos de conclusão de curso de graduação produzidos entre 2008 a 2018 no departamento de educação do campus da UNEB | Raulino Santos Cerqueira Júnior    |
| 2020 | Meu corpo, meu jeito: identidades e (in) visibilidades de estudantes afro-brasileiras do ensino médio no colégio estadual professora Marileine da Silva        | Joelma Floriano Tosta Gomes        |
| 2019 | Experiências e educação: percepções acerca da formação intelectual de mc's negros do recôncavo da Bahia  | Manoel Alves de Araújo Neto        |
| 2018 | Raça, nível socioeconômico e desempenho escolar: uma análise sobre os dados da prova brasil  | Caroline Nepomuceno da Silva       |
| 2018 | A roda de capoeira como espaço formativo nas aulas de educação física  | Liége Maria Sitja Fornari          |
| 2018 | Mulheres do quilombo: identidade étnica, gênero e educação na comunidade porto dos cavalos – ilha de maré/Bahia  | Girleide da Silva Xavier           |
| 2018 | Omolúwàbi – identidade e prática docente: alicerces para a (des)construção de caminhos para implementação da lei n. 10.639/03.                                 | Nadjena Miranda dos Santos         |
| 2018 | Representações sociais sobre o Neojiba: educação sustentável de jovens baianos em situação de vulnerabilidade social   | Tansir Omoni Sacramento dos Santos |
| 2018 | Hierarquias raciais e de gênero e medidas de reparação: sobre a participação das mulheres negras em cursos superiores no marco das ações afirmativas.          | Vânia maria da Silva Bonfim        |
| 2017 | A educação africana e afro-brasileira na escola Mãe Hilda: percepções e práticas.  | Heloísa Ferreira da Silva          |
| 2017 | Educação e participação popular: processo educativo socioambiental no antigo quilombo cabula   | Iala Serra Queiroz                 |
| 2017 | Museu virtual de contos africanos e itan: contribuições à implementação da lei n. 10.639/03  | Larissa de Souza Reis              |
| 2016 | Estudo sobre a temática indígena na formação docente em um contexto de relações interétnicas: o currículo de pedagogia da UESC entre silêncios e discursos.    | Laís Reis Ribeiro                  |

|      |   |                                    |
|------|---|------------------------------------|
| 2015 | Dinâmicas para a escolarização da criança negra em Salvador. a experiência da escola criativa Olodum – eco área de concentração: ciências humanas/educação  | Simone Magalhães Santos            |
| 2015 | Educação escolar quilombola: um estudo sobre os aspectos difundidos no quilombo Rio das Rãs   | Josemar Oliveira Purificação       |
| 2015 | Professoras da educação básica egressas da política de cotas na Universidade Federal da Bahia (UFBA): experiências formativas, percepções e práticas em torno da reeducação das relações étnico-raciais | Carla Cristina dos Santos de Jesus |
| 2015 | Perspectivas de rappers brancos brasileiros sobre as relações raciais um olhar sobre a branquitude.   | Jorge Hilton de Assis Miranda      |

Fonte: a autora, s.d. /PPGEDUC-UNEB

Diante da grande relevância das temáticas encontradas, dois elementos chamaram atenção. O primeiro diz respeito a existência de apenas uma dissertação que verse sobre a questão indígena em sete anos de produções. O segundo diz respeito a grande quantidade de pesquisas realizadas por mulheres que se autodeclararam negras, dentre elas, selecionamos duas que contribuíram como referencial para a análise dos CLPP/NR, por estudarem a Escola Mãe Hilda, situada no bairro da Liberdade. Tanto a Mãe Hilda quanto a Associação Cultural Ilê Aiyê foram citados nos cadernos e protagonizam algumas de nossas análises desse trançado.

Por ser uma mulher negra e estar no local de coordenação pedagógica no município de Salvador, instigou-me a incluir na pesquisa alguns valores da cosmovisão africana como a memória e o território enquanto espaço-tempo. Elementos que possibilitaram a elaboração de um trabalho de investigação com o intuito de transpor a letra fria da legislação para as relações étnico-raciais burilando nuances das subjetividades presentes na prática cotidiana. Nesse sentido:

É importante perceber a política curricular embutida na Lei, apresentando-a como uma ação que se mostra transversal não apenas aos componentes curriculares que formam o currículo pedagógico, mas à vida cotidiana. São políticas de sentidos, afeto, cuidado, pois têm a formação como princípio ético, primordial, compreendendo que ela **se apresenta ao mesmo tempo como autoformação, heteroformação e transformação** (MACEDO, 2010, p. 100, grifo do autor), delineando sua **expressão autopoética e práxica** (MACEDO, 2010, p. 100). Não há possibilidade de acontecerem processos formativos sem afeto, sem poesia, pois é esta que busca os acontecimentos cotidianos, fazendo com que a práxis se construa de modo alterativo, compartilhado. (MACHADO; PETIT, 2020, p. 7)

Em Instituições Escolares, para além da legislação, nosso trabalho se efetiva nas relações estabelecidas com os seres humanos que ali estão. São pessoas que sentem, possuem

direitos e necessidades. Daí corroborarmos com as autoras ao afirmar que a prática formativa destes espaços necessita ser acolhedora, amorosa como defendia Freire (1983), e, que proporcione uma autoformação promotora de crescimento e transformação pessoal e coletiva.

Assim, a pesquisa de Santos (2019) foi selecionada tendo em vista sua análise das estratégias pedagógicas desenvolvidas pela escola Mãe Hilda, classificadas como pedagogia da ancestralidade antirracista, para o enfrentamento ao racismo estrutural e a valorização do legado africano na diáspora, contribuindo, segundo a autora, para a implantação das Leis n. 10.639/2003 e a de n. 11.645/2008 (BRASIL, 2003; 2008).

Já o estudo de Silva (2017), por enveredar pelos caminhos das percepções e das práticas de uma Educação Africana e Afro-brasileira na Escola Mãe Hilda como um espaço educacional oriundo da confluência entre religião de matriz africana, movimento negro e bloco afro, segundo a autora, no contexto da Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003).

Ao realizar o levantamento entre as pesquisas de doutorado do PPGEduc, sobre as relações étnico-raciais, desenvolvidas no período de 2015 a 2022, constatamos que as mulheres continuam como maioria, entretanto de uma forma mais discreta que no mestrado, como apresentamos a seguir:.

**Quadro 3 - Teses que envolvem as Relações Étnico-Raciais**

| ANO  | TÍTULO   | PESQUISADOR                                  |
|------|--|--|
| 2022 | Ações afirmativas e permanência estudantil nas universidades estaduais baianas   | Otto Vinicius Agra Figueiredo                |
| 2021 | Pedagogia Griô e suas interfaces com os modos de ser professor em comunidades quilombolas: (de)colonização da profissão docente                | Juciana de Araújo Pereira                    |
| 2020 | De angola à Nilo Peçanha: traços da trajetória histórica e da resistência cultural dos povos kongo/angola na região do baixo sul               | Mille Caroline Rodrigues (makyesi) Fernandes |
| 2018 | Experiências religiosas e práticas educativas: sociabilidades no percurso de formação de professores na universidade do estado da BAHIA – UNEB | Adauto Leite Oliveira                        |
| 2018 | Notícias produzidas pela imprensa da BAHIA sobre o candomblé: reflexões críticas (1950 a 1990)   | Jaime Santana Sodré Pereira                  |
| 2017 | Ações curriculares do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em escolas públicas de rio branco –ac                            | Andrio Alves Gatinho                         |

|      |  |   |
|------|--|---|
| 2017 | O silêncio revelado: a educação pública, a educação privada e as questões raciais após a promulgação da lei 4.024/1961 (1961 – 1994)                     | Genilson Ferreira da Silva              |
| 2017 | Representações sociais e saberes de mulheres quilombolas: tessituras e vida no bioma caatinga  | Josilda Batista Lima<br>Mesquita Xavier |
| 2016 | A educação tradicional do noroeste de Angola: formas de transmissão de saberes e sua presença na Bahia.  | Camilo Afonso                           |
| 2015 | A história da educação de Valença – segunda metade do século XX: memória de professoras negras   | Maria José Mariano                      |
| 2015 | Educação em comunidades quilombolas do território de identidade do velho Chico BA: indagações acerca de diálogo entre as escolas e as comunidades locais | Dinalva de Jesus Santana<br>Macêdo      |
| 2015 | Kipovi cabuleiro um tom da memória do cabula   | Janice de Sena Nicolin                  |
| 2015 | Vozes de mulheres negras sob o impacto de ações afirmativas em educação  | Maria Durvalina Cerqueira<br>Santos     |

Fonte: a autora, s.d./PPGEDUC-UNEB

Ao direcionar as buscas para pesquisas sobre o livro didático no banco de dissertações e teses do PPGEDUC, percebemos que as produções acadêmicas com temática, no período de 2015 a 2022 são relativamente pequenas. Encontramos apenas uma dissertação e três teses com a temática. Além disso, nenhuma das pesquisas encontradas estabelece relação entre o livro didático e as relações étnico-raciais.

**Quadro 4 - Dissertações e Teses sobre o Livro Didático PPGEDUC 2015 a 2022**

| ANO  | TÍTULO  | PESQUISADOR                            | Produção    |
|------|---|--|-------------|
| 2018 | Livro didático de língua portuguesa: contribuições às práticas de multiletramentos no ensino médio  | Neidson Dionisio Freitas<br>De Santana | Dissertação |
| 2022 | Difusão social do conhecimento a partir do sujeito: subjetivação do sujeito nas relações de micropoder tendo como instrumento o livro acadêmico digital em uma comunidade acadêmica | Fabiano Viana Oliveira                 | Tese        |
| 2021 | Educação geométrica: indicadores para o livro didático de matemática, anos iniciais do ensino fundamental   | Danton De Oliveira<br>Freitas          | Tese        |

|      |  |                     |      |
|------|--|---------------------|------|
| 2019 | Interculturalidade no ensino de física na educação escolar indígena: a construção do livro didático para uma aprendizagem significativa. | Leonardo Diego Lins | Tese |
|------|--|---------------------|------|

Fonte: a autora, s.d./PPGEDUC-UNEB

Após a análise das pesquisas, selecionamos uma dissertação para compor as nossas próprias tramas por corroborarmos com o pesquisador na compreensão do “livro didático de Língua Portuguesa, como tecnologia impressa, continua sendo o principal recurso pedagógico a auxiliar as aulas do professor” (SANTANA, 2019, p.9).

Em meio às buscas, descobrimos que a temática coordenação pedagógica possui um quadro ainda menor que o do livro didático. Para esta temática foram localizadas apenas duas dissertações e uma tese. Instigou-nos perceber que o levantamento não encontrou nenhuma dissertação acerca da coordenação pedagógica realizada por mulheres, entretanto, a única tese localizada foi realizada por uma pesquisadora.

**Quadro 5** - Dissertações e Teses sobre a Coordenação Pedagógica PPGEduC 2015 a 2022

| ANO  | TÍTULO  | PESQUISADOR                | PRODUÇÃO    |
|------|---|----------------------------|-------------|
| 2021 | Coordenação pedagógica: reflexões sobre liderança e práticas educativas inovadoras                                  | José Ewerton Feitosa Cruz  | Dissertação |
| 2017 | Coordenação pedagógica na EJA em municípios baianos: reflexões teórico-metodológicas sobre sua formação continuada. | Edson Barreto Lima         | Dissertação |
| 2020 | Coordenação pedagógica: subsídios para atualização da função  | Joara Porto de Avelar Lima | Tese        |

Fonte: a autora, s.d./PPGEDUC-UNEB.

Das pesquisas localizadas, Lima (2020) passou a integrar o arcabouço teórico deste trançado haja vista que a pesquisadora busca, dentre outros objetivos, “Explicitar a compreensão do Coordenador Pedagógico como um Curriculista, Difusor Social do Conhecimento” (LIMA, 2020, p. 10).

Após a consulta ao banco de teses e dissertações da UNEB/ PPGEDUC, e, e da seleção daquelas que comporiam este estudo, passamos para a segunda etapa que consistiu no levantamento e análise das fontes documentais, especificamente os Cadernos do Professor,

Nossa Rede, Língua Portuguesa, do primeiro ao quinto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o Referencial Curricular Municipal.

Organizamos então três afluentes para a nossa navegação por entre os cadernos de língua portuguesa para os/as professores/as do Projeto Nossa Rede de modo a atender aos objetivos da pesquisa. O primeiro consistiu no tratamento dado às Relações Étnico-Raciais do negro. O segundo destinou-se aos conteúdos que abordem a História e a Cultura Africana e Afro-brasileira. O terceiro caminho consistiu na leitura das representações de crianças e adultos negros nos cadernos.

**Figura 5** - Representação da princesa africana Aqualtune, avó de Zumbi dos Palmares (Marc Ferrez., s.d.)



Fonte: Alma Preta.<sup>34</sup>

### **3. O PROJETO NOSSA REDE: RESILIÊNCIAS AQUALTUNE**

Poucas crianças afrodescendentes chegam ao 5.º ano do ensino fundamental tendo a oportunidade de conhecer a história de rainhas, reis, princesas, guerreiros/as de quem descendem. Ao invés disso, a maioria dos livros didáticos que circulam nas escolas brasileiras, mantêm a versão colonialista que nega a historicidade e a humanidade dos seus ancestrais. “Não se sabe de que lugar de África vieram, a qual reino pertenciam, quais foram as principais lutas de seus ancestrais, como seu povo se organizou e construiu sua política milenar” (MISSIATO, 2021, p. 253).

---

<sup>34</sup> Disponível em: <https://stories.almapreta.com/aqualtune-a-luz-de-palmares/>. Acesso em: 31 ago. 2022.

Por estas razões, encontrar no material didático destinado ao ensino fundamental, construções pedagógicas que trazem elementos da História da África, mesmo após quase vinte anos da sanção da lei n. 10.639/2003, ainda é algo relativamente difícil. Desta forma, consideramos um grande avanço encontrá-los nos Cadernos de Língua Portuguesa para o Professor do Projeto Nossa Rede, em especial no caderno do 5.º ano.

O exemplar do 5.º ano apresenta duas Sequências Didáticas (SD) sobre a África, para serem trabalhadas já no primeiro bimestre do ano escolar. Trata-se das SDs “Conta, África” e “A África está Aqui”. A orientação para os/as professores/as estimula o trabalho combinado de ambas, enfatizando que este procedimento metodológico “proporcionará aos alunos uma aproximação com a cultura afro-brasileira e seus valores por meio da literatura” (CLPP/NR-5.º ano, 2018, p. 46).

Iniciar o ano letivo garantindo aos estudantes o direito de acesso às histórias e culturas de seus antepassados, aproximando-os de suas raízes em outros momentos que não apenas no dia 20 de novembro como lamentavelmente ainda se vê, é uma grande vitória dos movimentos negros e do movimento dos/as professores/as e coordenadores/as pedagógicos/as do município de Salvador que se recusaram a utilizar livros didáticos com textos de caráter racista.

Entretanto, existe uma longa trajetória escolar para que crianças negras cheguem ao 5.º ano, e neste percurso muitos abandonos e muitas reprovações. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) junto com seus parceiros, organizou o sítio virtual *Estratégia Trajetórias de Sucesso Escolar*. Nele é possível encontrar dados acerca da taxa de reprovação escolar de estudantes brasileiros. Segundo os seus dados, dois milhões seiscentos e vinte mil trezentos e trinta e nove estudantes matriculados em redes públicas estaduais e municipais foram reprovados em 2018. Destes, mais de 1,2 milhão era preto ou pardo. Segundo o sítio virtual, enquanto a taxa de reprovação entre brancos é de 6,5 %, entre a população indígena é de 13 %, entre a população de pretos e pardos esta taxa é de 9 % (UNICEF, 2018).

Diante destes dados alarmantes, salientamos que os/as estudantes sem distorção idade/série<sup>35</sup>, chegam ao 5.º ano por volta dos dez anos de idade e após um processo, que em média dura quatro anos de escolarização, para aqueles/as que não passam pela experiência,

---

<sup>35</sup> A distorção idade/série é um indicador de monitoramento educacional. A organização da educação escolarizada relaciona idade a ano escolar. No Brasil, espera-se que uma criança inicie o 1.º ano das séries iniciais do ensino fundamental com seis anos de idade, o 2.º ano com sete anos de idade, o 3.º ano com oito anos de idade, o 4.º ano com nove anos de idade, o 5.º ano com dez anos de idade, até a conclusão do ensino fundamental, com idade previstas de quatorze anos de idade. Quando as crianças não estão com idade e ano escolar dentro destas expectativas, diz-se que está em distorção. Em 2020 esta taxa chegou a 28,2 % no sexto ano. (Busca Ativa Escolar) (UNICEF, 2018). Acesso em: 10 set. 2022.

muito questionável, da cultura de retenção<sup>36</sup> e repetência escolar. Por estas razões, compreendemos a necessidade de qualificar o tempo escolar, daqueles/as que conseguem estar nos bancos escolares, no que tange a educação das relações étnico-raciais, desde o seu primeiro dia de escolarização, na educação básica.

A valorização das suas culturas e o resgate da memória positiva dos seus antepassados poderia ter início com os reis e rainhas que viveram no continente africano, dialogando com a construção do imaginário das crianças negras. Este raciocínio resultou na escolha do nome desta sessão, uma escolha que não se deu de forma aleatória, ao contrário, partiu de textos encontrados no Projeto Nossa Rede, que mencionam em seu CLPP/NR 5.º ano, a princesa Aqaltune, na SD “Conta África”.

Biografia raramente estudada nas aulas do ensino fundamental, a mais velha Aqaltune é apresentada às crianças através do pequeno texto com o título Princesas Africanas Nada Bobas que Viveram no Brasil - Aqaltune, que transcrevemos logo abaixo:

Princesa africana vinda do Congo. Guerreira, liderou tropas contra Portugal e foi capturada em guerra contra o povo Jaga. Ao chegar ao Brasil, foi vendida como escrava. Na região de Alagoas, comandou uma fuga para a mata onde outros escravos viviam livres, em um quilombo. Ali, dessa pequena comunidade de homens e mulheres, sob a liderança e organização de Aqaltune, nasceu o mais famoso e conhecido quilombo do Brasil: O Quilombo dos Palmares. (ANTONIO *apud* CLPP/NR, p. 55)

Apesar da importância de resumir a trajetória de luta de uma princesa congoleza que foi escravizada e, mesmo nessa condição continuou lutando para a conquista de liberdades aqui no país, a publicação só aparece ao final da atividade, na parte inferior da página. Por esse motivo é necessário indagar os motivos do pequeno texto sobre Aqaltune só ter sido inserido ao final da página? Inquietantemente após a narrativa do conto A princesa e a Chuva, para o qual os/as organizadores/as do caderno informam que foi escrito e ilustrado por duas espanholas e para as quais dedicam mais espaço no caderno para suas biografias do que a trajetória da princesa. Nas biografias os/as leitores/as são informados/as que as escritoras Ana Soler-Pont e Pillar Millán nascidas respectivamente em Barcelona e em El Ferrol se declaram apaixonadas e encantadas pela História da África. É revelador que essas duas biografias ocupem mais espaço na atividade do que a breve biografia da princesa Aqaltune, um indicador que demonstra a maior

---

<sup>36</sup> O Brasil ganha destaque negativo no cenário mundial no que se refere a retenção/reprovação escolar. Dados da UNESCO de 2010 mostram uma taxa de 18,7 % de reprovações no ensino fundamental, o que significa que uma em cada cinco crianças repetem todo o ano escolar. (Nova Escola, s.d.) Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1889/repetencia-um-erro-que-se-repete-a-cada-ano#:~:text=O%20Relat%C3%B3rio%20de%20Monitoramento%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20Todos%2C,precisa%20voltar%20C3%A0%20estaca%20zero%20no%20ano%20seguinte.> Acesso em: 20 set. 2022

importância atribuída a quem fala pela África em detrimento de uma representação da própria África.

Além disso, o texto selecionado para apresentar Aqualtune, ratifica que o quilombo dos Palmares já existia antes da chegada da princesa acompanhada por um contingente de aproximadamente duzentos escravizados. Entretanto, o mesmo texto diz que é um pequeno grupo de pessoas. Em se tratando do Brasil Colônia, um grupo de duzentas pessoas não pode ser tratado como pequeno, ao contrário, conseguir libertar duzentas pessoas e tê-las como suas seguidoras representa que uma mulher negra possuía a capacidade de liderança e enfrentamento para libertação de pessoas que pela sua cor da pele eram subjugadas a um sistema que permitia aos homens brancos detentores do poder econômico, dentre outros, manter em suas casas estruturas carcerárias privadas, altamente vigiadas por seus capangas.

O breve histórico sobre a trajetória da princesa Aqualtune nos ajudou a perceber e refletir não apenas sobre a forma como sua presença foi registrada, mas sobretudo como as contribuições da população negra aparecem no material didático com o qual professores e estudantes tem acesso ao que “estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro e do índio na nossa formação histórica e cultural”. (GONZALES, 2020, p. 119) As reflexões dessa mais velha contribuem tanto para pensarmos a organização da pesquisa a respeito da análise dos cadernos de língua portuguesa para os professores, construídos a partir de um programa que envolveu a participação de docentes, coordenadores pedagógicos e gestores, quanto para retomar os motivos pelos quais este programa foi adquirido pelo gestor municipal para a Secretaria de Educação de Salvador.

Como mencionado na seção anterior, a gestão do prefeito ACM Neto presenciou a insurgência da categoria de educadores da rede municipal com o Dia da Devolução, que além da manifestação, moveu uma ação judicial contra a compra do pacote educacional Alfa e Beto e obteve ganho de causa. A vitória da categoria nesse processo impôs ao município a tarefa da construção de um Sistema Educacional próprio para Salvador que permitisse uma estruturação inclusiva, a partir da sua realidade. Foi nesse contexto que surgiu então o Projeto Nossa Rede. Sobre esta questão Macedo (2019) relata que:

Esse projeto foi desenvolvido em atendimento a exigências do Ministério Público em resposta a uma ação movida pelos professores da Rede municipal em detrimento a implantação de projetos cujas orientações pedagógicas e os materiais didáticos postos nas escolas para uso de estudantes e professores com foco na alfabetização, tornavam mecânico o processo de ensino aprendizagem, pois se distanciavam da realidade das escolas e da proposta pedagógica. (MACEDO, 2019, p. 23)

Pudemos perceber que foi em resposta às “exigências do Ministério Público” resultantes das reivindicações e lutas de uma categoria, equivocadamente culpabilidade pelo fracasso das políticas públicas educacionais, que não apenas se recusou a reproduzir pacotes educacionais, mas transformou os atos políticos/administrativos/financeiros da gestão do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB),<sup>37</sup> em um processo judicial, cuja sentença deu ganho de causa aos professores, pressionou a Secretaria Municipal de Educação que resolveu contratar a construção do “Nossa Rede”. É importante informar que esta explicação não apenas foi publicada no sítio virtual da SMED, mas se encontra em pesquisas acadêmicas como a de Macedo (2019).

Contudo, compreendemos a importância de conhecer o discurso oficial segundo o qual o Projeto Nossa Rede é uma ação prevista no Programa Combinados, criado com vistas elevar os índices de qualidade da educação pública do município, a partir do qual estabeleceu parceria com três grandes organizações envolvidas com a educação baiana, o Instituto Avante, o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP) e a Associação PRACATUM.

Como assinalado anteriormente nesta pesquisa nos deteremos aos trabalhos desenvolvidos pelo ICEP, em virtude da proposta de utilização de uma metodologia colaborativa para trabalhar com as redes municipais com as quais firmava parceria, segundo dados da SMED o “Nossa Rede”, teria a possibilidade de articular, um conjunto de mais de 4.000 (quatro mil) professores, 540 (quinhentos e quarenta) coordenadores/as pedagógicos/as e 332 (trezentos e trinta e dois) gestores/as.

Assim, a prefeitura de Salvador firmou três contratos com o ICEP, para o período de 2015 a 2018, nas modalidades de Inexigibilidade de Licitação e Dispensa de Licitação, dividido em três etapas distintas e com produtos diferenciados para a entrega, conforme pode ser observado na tabela elaborada por Santos (2021).

---

<sup>37</sup> O FUNDEB “é um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de vinte e sete Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos arts. 212 e 212-A da Constituição Federal” Fonte: FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Salientamos que o FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional n. 53/2006 e regulamentado pela Lei n. 11.494/2007 e pelo Decreto n. 6.253/2007. Sua existência como mecanismo de financiamento da educação foi prevista para o período de 2007 a 2020. Não fosse a ampla mobilização social e política, o fundo tendia a extinção pelo congresso em plena pandemia do covid-19. Após muitos debates, o fundo ganhou o caráter de instrumento através da Emenda Constitucional n° 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

**Quadro 6 - Mapeamento de contratos**

| EMPRESA   | MODALIDADE DO CONTRATO       | PROCESSO                             | OBJETO   | DATA DA HOMOLOGAÇÃO  |
|---|------------------------------|--------------------------------------|--|----------------------|
| Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP)   | Dispensa de Licitação        | n. 3034/2015 (1. <sup>a</sup> etapa) | Elaboração do Projeto Sistema Estruturado de Ensino: elaboração de Referencial Municipal e dos cadernos pedagógicos do Ensino Fundamental I e formação de professores, coordenadores pedagógicos e gestores que atuam no segmento.                               | 06 de agosto de 2015 |
| Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP)   | Inexigibilidade de Licitação | 2367/2017 (2. <sup>a</sup> etapa)    | Realização da 2. <sup>a</sup> etapa do Programa de Educação do Ensino Fundamental I - Nossa Rede: elaboração de Referencial Municipal e dos cadernos pedagógicos do Ensino Fundamental e formação de coordenadores pedagógicos e gestores que atuam no segmento. | 04 de agosto de 2017 |
| Instituto Chapada de Educação e Pesquisa – (ICEP) | Inexigibilidade de Licitação | 2558/2018 (3. <sup>a</sup> etapa)    | Realização da 3. <sup>a</sup> etapa pedagógica do Programa de Educação do Ensino Fundamental - Programa Nossa Rede. Municipal e dos cadernos pedagógicos do Ensino Fundamental II e formação de coordenadores pedagógicos e gestores que atuam no segmento.      | 03 de julho de 2018  |

Fonte: SANTOS, 2021, p. 61-62.

Observamos que os dois primeiros contratos, o de n. 3034/2015 e o de n. 2367/2017, foram destinados, respectivamente à elaboração do Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e dos Cadernos Pedagógicos, além da formação direcionada a professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e gestão. Em outras palavras, a SMED, desta vez, contratou o projeto para ser elaborado com a participação de profissionais de educação do município. Nesse sentido, realizou grande mudança em relação a compra de um projeto pronto para ser executado.

Em 21 de setembro de 2015, ocorre o I Seminário Municipal de Educação,<sup>38</sup> que contou com a presença do educador António Nóvoa, com sua palestra “Por uma escola centrada na

<sup>38</sup> Disponível em: <http://nossarede.salvador.ba.gov.br/mod/forum/discuss.php?d=688>. Acesso em: 20 out. 2021.

aprendizagem: tempos, espaços e saberes”. O historiador da educação e reitor da Universidade de Lisboa, o professor António Nóvoa “pertence a uma geração que concentra atenções em aspectos intraescolares, como currículos e competências, formação inicial, continuada e processos de aprendizagem” (FERRARI, 2008). Em um dos seus livros mais conhecido no Brasil “Vidas de Professores”, o educador utiliza a (auto)biografia como metodologia para estabelecer uma triangulação entre história de vida, a construção identitária do professor e o processo histórico de profissionalização do professor.

A escolha do teórico para dar início ao processo de construção do Projeto Nossa Rede coaduna-se com tecnologia social desenvolvida pelo Instituto Chapada de Educação e Pesquisa que possui, dentre seus pilares, a formação continuada, a mobilização sociopolítica pela educação e formação de territórios colaborativos. Após a sensibilização da rede, o instituto deu início a uma sequência de Seminários que contemplou todas as Gerências Regionais de Educação.

A formação envolvendo gestores/as e coordenadores/as pedagógicos/as possuía formato mensal, com carga horária de dezesseis horas para a Coordenação Pedagógica e de quatro horas para gestores/as. As formações mantinham o foco nos processos de aprendizagem, letramento e alfabetização matemática, a partir das construções teóricas de pesquisadores como Antônio Nóvoa, Magda Soares e Emília Ferreira, com foco na gestão da aprendizagem e na orientação para formações, na própria escola, dos/as professores/as que utilizariam os Cadernos Pedagógicos elaborados para o trabalho em sala de aula.

Ganhou destaque a proposta de monitoramento das hipóteses de escrita, a partir da aplicação sistemática de avaliações diagnósticas com os/as estudantes e a orientação de produção de dados a partir das salas de aula de cada unidade escolar, como forma de problematização da prática e construção de formações necessárias e específicas para cada Unidade Escolar, pela coordenação pedagógica que ali trabalha.

Na Gerência Regional Liberdade Cidade Baixa (GRL/CD), por exemplo, as formações tiveram início no mês de dezembro de 2015. Em 2017 foi realizado o processo de formação envolvendo os/as professores/as. Importa-nos registrar que os documentos apresentam denominações diferentes no tratamento destinado ao Nossa Rede, como Ação, como Programa e como Projeto Político-Pedagógico. Desta forma, para evitar leituras diversificadas escolhemos utilizar a denominação de Projeto Nossa Rede, nesta pesquisa.

Os documentos analisados apontam que em novembro de 2016, houve a realização de um encontro, com um GT, o Grupo de Trabalho da Diversidade, com o tema Diálogos sobre a abordagem étnico-racial e diversidade nos referenciais curriculares do ensino fundamental I,

que ofertou apenas trinta vagas, para todas as GR's, cuja inscrição foi facultada aos profissionais, coordenadores/as pedagógicos/as e gestores da rede que tivessem interesse.

Notamos que o encontro para tratar da temática étnico-racial ocorreu no mês de novembro, mês que vem sendo utilizado em muitos espaços escolares para o desenvolvimento de diversas atividades que tratam da África e da cultura afro-brasileira em razão da comemoração, em 20 de novembro, do Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra.<sup>39</sup> Se por um lado a data representa uma das conquistas de muitos movimentos sociais organizados, em especial do movimento negro, por outro lado passou a ser o único período do ano letivo no qual as escolas desenvolvem ações/projetos voltados para as questões étnico-raciais, muitas vezes de forma acrítica e estereotipadas.

Acreditamos ser necessário o registro de que o seminário consistiu em uma ação temática, restrita a trinta pessoas do sistema municipal de educação, um ano após o início das ações. Estranhamente, os documentos analisados não registram a iniciativa da gestão municipal em promover oficialmente a articulação entre o ICEP com sua expertise pedagógica, o Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-raciais da SMED e outros órgãos da prefeitura que trabalham com a questão racial, para que por meio de uma medida de caráter político-institucional esta temática fosse incorporada ao material didático contratado, com a presença efetiva de seus órgãos. Talvez, por esta razão, os Cadernos de língua portuguesa para o professor do Projeto Nossa Rede não possuam o “Selo da Diversidade Étnico-Racial”, criado em 2007, pelo decreto n. 17.918 da Secretaria Municipal da Reparação, que “é um órgão da Prefeitura de Salvador responsável por articular políticas públicas de Promoção da Igualdade Racial” (SEMUR).<sup>40</sup>

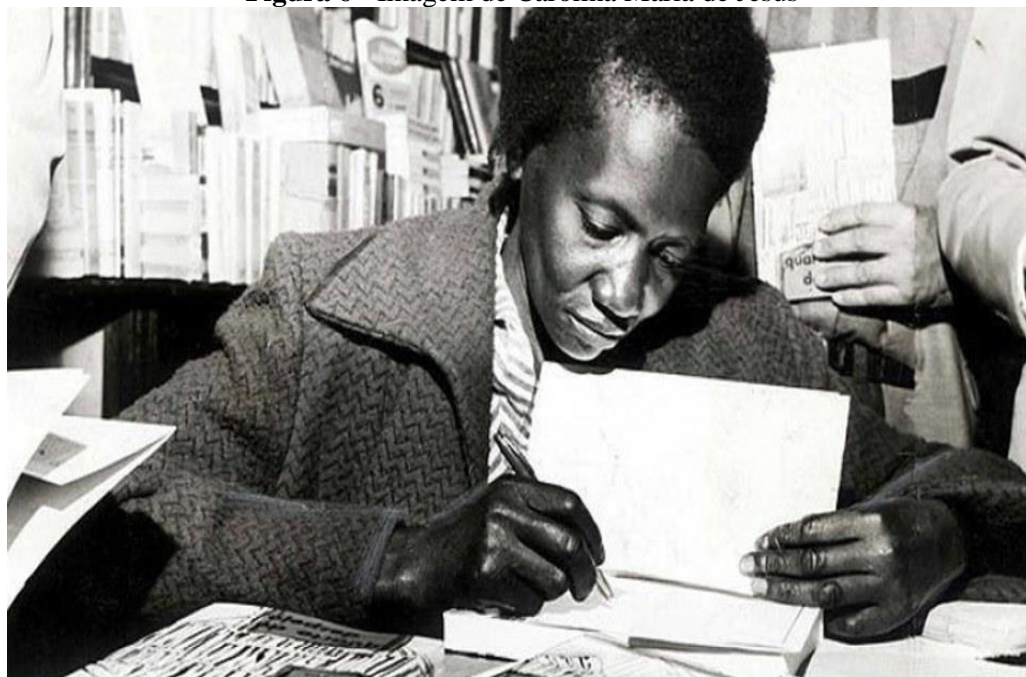
Concluimos, desta forma, que apesar de possuir um conjunto de especialistas na questão das Relações Étnico-Raciais, houve uma escolha político/educacional pelo silenciamento de tais vozes na concepção e construção do material didático do “Nossa Rede”, os quais passaremos a analisar.

---

<sup>39</sup> A data foi instituída oficialmente pela lei n. 12.519/11 e rememora a luta do povo negro, colocando como marco histórico a morte de Zumbi, em 1695, principal líder da República de Palmares. (Fundação Palmares, s.d.).

<sup>40</sup> SALVADOR. Selo da Diversidade Étnico-Racial auxilia no combate ao racismo - Secretaria Municipal da Reparação. Disponível em: [www.reparacao.salvador.ba.gov.br/index.php/noticias/1912-selo-da-diversidade-etnico-racial-auxilia-no-combate-ao-racismo](http://www.reparacao.salvador.ba.gov.br/index.php/noticias/1912-selo-da-diversidade-etnico-racial-auxilia-no-combate-ao-racismo).

**Figura 6** - Imagem de Carolina Maria de Jesus



Fonte: INSTITUTO MOREIRA SALES, 2018.

### 3.1 MATERIAL DIDÁTICO DO PROGRAMA NOSSA REDE: CADERNOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA PROFESSORES/AS DO ENSINO FUNDAMENTAL (1.º AO 5.º ANO) DO PROJETO NOSSA REDE, ESCRITAS CAROLINA MARIA DE JESUS

Os mares são navegados, há séculos, por inúmeras pessoas, entretanto, todas e cada uma levam consigo sonhos próprios, barcos próprios, lugares de memória próprios, e, ainda que utilizem coordenadas descobertas e/ou elaboradas por outros/as navegantes, personalizam seu próprio navegar. Assim também é um navegar acadêmico, uma descoberta em meio a tantas outras navegações. Ao delimitar nesta seção a análise de Cadernos Pedagógicos de Língua Portuguesa orientados ao professor/a pelo Projeto Nossa Rede, CLPP/NR, nossas memórias ancestrais nos levam aos cadernos de Carolina Maria de Jesus.

Mineira da cidade de Sacramento, Carolina demonstrou toda a potência de uma mulher negra, que mesmo vivendo em condições sociais de extrema vulnerabilidade, é capaz de realizar uma análise crítica do contexto no qual está inserida. Suas habilidades narrativas foram reveladas ao Brasil e ao mundo na década de sessenta do século XX. A recepção do seu trabalho, contudo, deu-se mediante a muita perplexidade. Tal perplexidade, a nosso ver, deriva de práticas racistas que retiram a humanidade das pessoas negras, tornando pouco ou quase nunca possível atribuir-lhes habilidades intelectuais, especialmente de produção literárias.

A produção literária de Carolina fundamentava-se em sua realidade cotidiana, e deixamos com uma sensação próxima à descrita pela Ana Vidal, ao comentar os escritos de Escolano

Benito (2016), de que “a argamassa que compõe a narrativa é coesa. Os fios mobilizados... tecem uma trama, ao mesmo tempo bela e profundamente instigante”. Ao falar em tramas instigantes, retornamos às tramas articuladas entre a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, de Salvador (SMED), do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP), e, as representações de professores/as e coordenadores/as pedagógicos nos grupos de trabalho, na produção dos Cadernos Nossa Rede, para tratarmos da cultura material escolar da rede municipal de Salvador, do período histórico de 2015 até 2020. A realização desta análise deu-se mediante ao pressuposto de que “tudo parte da experiência e tudo, ao fim do cabo, nela se encarna [...] A prática escolar é cultura, e não um simples repertório de mediações instrumentais aleatórias...” (BENITO, 2016, p. 24).

Nesse sentido, considera-se os cadernos da língua portuguesa como material didático-pedagógico, não um apêndice, mas, suporte de grande importância que de acordo Juliá (2001, p. 10) possibilita a mediação de conteúdo a ensinar e comportamento a inculcar nos estudantes, por esse motivo, esta pesquisa pretende responder, também, a seguinte pergunta, como os cadernos de língua portuguesa abordam os temas das Relações Étnico- Raciais e a História e cultura Afro-brasileira e Africana?

Pareceu-nos importante, neste ponto, estabelecer a diferenciação entre os objetivos da Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e, por isso recorreu-se à Resolução CNE/001/2004 que esclarece:

§ 1.º 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.

§ 2.º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (BRASIL, CNE/001/2004)

A orientação do Conselho Nacional de Educação oficializa experiências educacionais pré-existentes à Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003), já que a cidade de Salvador foi palco de grande movimento educacional que garantiu a inclusão de uma disciplina com esta temática no currículo soteropolitano, como relata a nossa mais velha Ana Célia Silva em sua pesquisa intitulada “Representação Social do Negro no Livro Didático: o que mudou? Por que mudou?”. De acordo Silva (2011) a grande conquista do Grupo de Trabalho de Educação Movimento Negro Unificado (MNU/BA), foi a inclusão da disciplina Introdução aos estudos Africanos nos currículos de 1.º e 2.º graus do estado da Bahia, em 1986, pelo então secretário de educação

Edvaldo Boaventura, em oito Instituições Escolares da cidade de Salvador, dentre eles o Colégio Duque de Caxias, o Centro Integrado Anísio Teixeira, o Colégio Lomanto Júnior, o Colégio Góes Calmon, o Colégio Cidade de Curitiba. A formação dos/as professores/as para ministrar a disciplina contou com o apoio do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO). Para esta formação, o CEAO organizou um currículo formativo que contava com reflexões acerca:

Organização política da África pré-colonial; formação histórica e geográfica dos povos africanos antes da divisão da África; transmissão da educação através da linguagem oral; a formação dos Tradicionalistas e dos Griots, responsáveis pela educação e conservação da história dos povos. (SILVA, 2011, p. 19)

A interrupção dos trabalhos com a disciplina, segundo relato da autora, deu-se por uma descontinuidade da política educacional ocasionada pelos interesses dos novos dirigentes políticos do estado da Bahia e a mudança de secretário de educação. Percebe-se desta forma, que o currículo escolar soteropolitano há muito tempo tem sido palco de disputas entre a categoria de professores/as e os grupos políticos responsáveis pela educação escolarizada. No que tange a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, esta disputa ocorre desde antes da Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003), e, dos cadernos Nossa Rede.

Após esta breve contextualização, retomaremos à análise proposta pela pesquisa. Para tanto, ressalta-se que foram selecionados os manuais dos/as professores/as em virtude de os mesmos possuírem objetivos e orientações específicas para cada atividade a ser desenvolvida com os/as estudantes. Desta forma, os cadernos destinados aos educadores/as, possuem os mesmos textos e imagens dos cadernos destinados aos alunos, acrescidos de orientações específicas para o trabalho pedagógico.

Destacamos que os primeiros cadernos foram entregues à rede municipal no ano de 2016. Neste período a Secretaria Municipal de Educação, SMED, não possuía nenhuma disciplina específica para tratar das Relações Étnico-Raciais e/ou da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da rede municipal de educação. Os referidos primeiros cadernos foram impressos por bimestre, no total de quatro para cada ano escolar (do 1.º ao 5.º). As capas eram de papel cartão, com grampos estilo canoa. O miolo foi impresso em papel sulfite.

No contexto de 2016, chamou atenção os registros sistemáticos, na documentação oficial, de que todos os processos de construção do material didático Nossa Rede foram elaborados de forma coletiva. É muito possível que a ênfase dada à participação do coletivo, escondia o ardil de uma intenção política em registrar que a adoção do Projeto Nossa Rede não podia ser classificada como “pacote educacional”. Tal estratégia pode ter sido usada para ganhar

aderência entre coordenadores/as pedagógicos/as, professores/as e gestores/as em aceitar e utilizar o material didático nas Unidades Escolares do município de Salvador de forma passiva, sem promover reações como as que culminaram com o O Dia da Devolução.

Esta possível estratégia desconsidera a criticidade oriunda das culturas produzidas pelas e nas especificidades das vivências cotidianas, por uma categoria de educadores/as que no dia a dia das práticas e manuseios do material didático e manuais escolares efetivam a educação escolarizada. Desta forma, consideramos especialmente importante dedicar uma parte da pesquisa à reflexão acerca da cultura material escolar e os manuais escolares.

### 3.2 A CULTURA MATERIAL ESCOLAR E MANUAIS ESCOLARES

Ao eleger os livros de língua portuguesa para professores/as, produzidos pela parceria firmada entre a SMED e o ICEP, como fontes para a nossa pesquisa, partimos de um momento histórico/social no qual a cultura política de aquisição de “pacotes educacionais” era contestada educacional e juridicamente pelos/as professores/as, estabelecendo-se, desta forma, um contexto de relações conflituosas entre a SMED e as escolas do município de Salvador. Em outras palavras, as escolas contestavam as normas, conhecimentos e condutas impostas para inculcação utilizando suas práticas como formas de resistência e enfrentamento, disputando desta forma, a cultura que se consolida nas especificidades das escolas, a cultura escolar, como define JULIÁ (2001, p. 10).

O conceito de Cultura Escolar vem sendo estudado há poucas décadas no Brasil, e, neste sentido, VALDEMARIN & SOUZA (2005, p.9) registram que em 2003 foi realizado o I Seminário sobre Cultura Escolar, na cidade de Araraquara, promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Cultura e Educação e o Departamento de Ciências da Educação, pela Faculdade de Ciências e Letras. Decorridos aproximadamente trinta anos, a Cultura Escolar “... vem sendo apropriada pela área da História da Educação brasileira enquanto categoria de análise e campo de investigação ” (FARIA FILHO, et al. 2004, p.139).

Compreendemos, desta forma, que para as pesquisas que navegam por este campo de investigação, tanto as normas, regras, prescrições, silenciamentos, resistências, práticas, conflitos, aceitações, quanto os objetos que são peculiares e só existem na escola e para a escola, possuem relevância. Esta compreensão nos direcionou ao livro didático, afinal “uma dessas coisas peculiares à escola é precisamente o livro didático. Certamente ele pode estar em outros lugares (...), mas sua existência só se justifica na e pela escola.” (MUNAKATA, 2016, p. 122).

Para Galvão e Batista (2008, p. 163) o livro didático adquire formas diversas ao longo dos séculos, como impresso destinado a instrução de estudantes, quer seja como listas e folhetos, no formato que o concebemos no século XXI, ou ainda como “uma imagem digital, presa a uma tela de computador”, produzidos pelo estado a partir de decretos e leis, o que condicionaria sua existência as decisões obtidas em um contexto histórico-político, fato pelo qual o livro didático não possuiria uma história própria, mas sim, a história da educação de dado momento histórico-político-social da sociedade brasileira.

Ainda segundo as autoras, no decorrer dos séculos XX e XXI a medida em que os Estados Nacionais assumiam a responsabilidade pela educação das crianças, ampliando a oferta e criando sistemas de ensino, os impressos destinados à escola continham em sua gênese a necessidade de reforço da identidade nacional. Talvez por esta razão o livro didático receba, ainda hoje, diversas críticas que o retratam como “instrumento da antieducação, da dominação ideológica ou do cancelamento da autonomia do professor”. (MUNAKATA, 2016, 121).

Tais críticas, em parte, nos levaram a seguir uma perspectiva de estudos que intersecciona a circularidade de ideias, políticas e práticas pedagógicas, transpondo, desta forma, os documentos oficiais e ampliando as fontes de pesquisa que tomam as Instituições Escolares e a Cultura Escolar como foco.

Neste sentido, recorreremos à pesquisa de Ignácio Filho (2018) que aponta as contribuições de Roger Chartier e Michel de Certeau para compreender os livros didáticos como fontes de pesquisa e objetos culturais nos quais circulam ideias e marcadores sociais. Ao recorrer a livros, impressos e cadernos escolares como fonte de pesquisa “[...] novos temas ganham a preferência dos historiadores da educação, dando origem a novos campos de pesquisa, articulados em torno de investigações sobre práticas culturais, seus sujeitos e seus produtos” (CARVALHO, 2007, p. 117).

Compreendemos, desta forma, que um dos produtos culturais inseridos nas Instituições Escolares é o livro didático. Este, por sua vez, ao circular conhecimentos por entre a precariedade dos espaços e a escassez de recursos pedagógicos, se transformou, segundo Santana (2018, p.12), “no principal recurso utilizado pelos professores, um elemento bastante caracterizador da cultura escolar”, posto que mesmo no contexto social do século XXI onde as novas tecnologias digitais ganham espaço nas instituições, a tecnologia do papel e do impresso predominam nas escolas brasileiras.

Salientamos que as pesquisas acadêmicas acerca do livro didático, assim como as pesquisas que envolvem os manuais escolares, integram o campo da História da Educação, especialmente a História Cultural.

Além disso, ao debruçarmos sobre a dimensão material do cotidiano escolar, e, das políticas educacionais de Salvador, nos aproximamos das reflexões de Vidal e Silva (2010) acerca da indústria escolar. Segundo as autoras, é necessário compreender que ao instituir a obrigatoriedade do processo de escolarização, ampliando a oferta de vagas, o Estado brasileiro proporcionou ao mercado um nicho industrial específico, destacando a pertinência de utilização das categorias “indústria escolar” e “escola como mercado”. Neste sentido, de acordo as autoras:

[...] quanto mais se expande horizontal e verticalmente o sistema, ampliando o acesso e aumentando os anos de escolarização obrigatória, mais a instituição se oferece como um significativo mercado consumidor, sustentado pelo Estado ou pela iniciativa privada que se infiltra num nicho ordenado legalmente pela máquina estatal. A conexão estabelecida desde o século XIX entre inovação pedagógica e inovação material aprofunda-se, criando uma quase identidade entre qualidade de ensino e aquisição de artefatos escolares, particularmente na retórica que domina o campo. (VIDAL; SILVA, 2010, p. 33)

Ao chamar atenção para as conexões políticas construídas desde o século XIX no Brasil, que buscam transformar a concepção de inovação pedagógica à aquisição de novos artefatos escolares, dentre eles livros didáticos, as autoras desvelam a estrutura mercadológica latente em intencionalidades de quem detêm o poder político na construção das propostas direcionadas às escolas.

Para melhor compreensão dos interesses da indústria escolar, Silva 2005, apresenta dados do mercado que o Programa Nacional do Livro e do Material Didático<sup>41</sup> do Ministério da Educação movimentou no Brasil:

A indústria do livro brasileira tem no livro didático seu principal segmento, num mercado em que as cifras, quanto ao número de exemplares, vendas, faturamento, estão nas casas dos milhões. As décadas de 1980 e 1990 foram de aumento e consolidação da produção de didáticos (GATTI JÚNIOR, 1998). Entre 1994 e 2002 os livros didáticos 3 corresponderam, em média, a 60% do total de vendas do mercado editorial brasileiro. O Governo Federal/GF, via PNLD, constituiu um comprador de material escolar, a principal fatia do mercado livreiro sendo responsável por alto percentual de compras no período (entre 22 % e 51 %). (SILVA, 2005, p. 2-3)

Esta expressiva movimentação financeira pela qual a indústria escolar é responsável, tem um aprofundamento na década de 80 do século passado, quando em 1985, o estado brasileiro, através do Ministério da Educação cria o PNLD com vistas a garantir um padrão de

---

<sup>41</sup> O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>.

qualidade da educação nacional, considerando o livro didático como um dos principais suportes pedagógicos dos professores.

O livro didático enquanto artefato material e cultural é um suporte pedagógico que ganha significados a partir da interação entre professores e estudantes para o seu uso e/ou não uso. Dessa forma, realizar um estudo que inclui a análise de livros didáticos requer a percepção das linhas tênues que tecem as construções sociais e culturais, unindo valores de um dado momento histórico às aspirações políticas, nos possibilitando “indagar sobre a que e a quem serviu como um dos instrumentos da prática institucional escolar. Nesse aspecto em particular, segundo Corrêa (2000, p 13) “vincula-se à história das instituições escolares e, amplamente, à das políticas educacionais”.

### 3.3 RECOMENDAÇÕES PEDAGÓGICAS DESTINADAS AOS/AS PROFESSORES/AS PELOS CADERNOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NOSSA REDE

Nesta etapa da seção, nos dedicamos a análise dos Cadernos de Língua Portuguesa para os professores do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental do Projeto Nossa Rede da SMED Salvador. Em virtude do tempo para o desenvolvimento da pesquisa, optamos por estudar apenas os cadernos de Língua Portuguesa. Acrescemos ao tempo, a perspectiva na qual “a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade” (KILOMBA, 2019, p. 14), como mais um dos fatores que contribuíram para a escolha da disciplina Língua Portuguesa, aqui compreendida não como algo estático, mas sobretudo como instrumento de construção de realidades.

Além disso, tornou-se também fator determinante para a escolha da disciplina, perceber no material uma possível efetivação do que está disposto na legislação específica para a Educação das Relações Étnico-Raciais, de acordo a lei n. 10.639/2003, “§ 2.º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. A escolha corrobora ainda com os resultados das pesquisas de Rosembreg, Bazilli e Silva (2003), segundo as quais, existe uma preferência pela Língua Portuguesa nas pesquisas que incluem a análise de livros didáticos. De acordo com Rosemberg, Bazilli e Silva (2003, p. 129) Os estudos focalizam, de preferência, livros didáticos para o ensino fundamental [...] privilegiam-se os livros de História [...] e os de Língua Portuguesa (MOREIRA LEITE, 1950; BAZZANELLA, 1957; PINTO, 1982; 1987; SILVA, 1987, 1988, 2000, 2001C; CHINELLATO, 1996).

Acompanhando o entendimento de Monteiro, (2012, p. 9) que “para ser eficaz, a formação deve ser contínua, realizada dentro da própria escola e intrinsecamente articulada com os problemas surgidos diariamente em sala de aula” consideramos que é importante esclarecer que nesta pesquisa a opção pelo caderno do professor, envolve também a coordenação pedagógica porque compreendemos que a concepção do/a coordenador/a pedagógico/a se relaciona tanto com o processo de formação de professores/a em âmbito escolar quanto com a construção cotidiana do currículo escolar, ou seja, como um curriculista, como bem desceve Lima (2020):

Chamo aqui de Curriculista, aquele que trabalha diretamente com o conhecimento na escola da sociedade do conhecimento e que se ocupa em pensar uma prática Pedagógica, que ultrapasse o paradigma moderno, reconhecendo o saber singular como legítimo e fomentando a construção, apropriação e socialização do conhecimento (LIMA, 2020, p. 26-27).

Esta compreensão nos permite atribuir grande importância à coordenação pedagógica na mediação das construções pedagógicas ao tempo em que percebemos os cadernos do Projeto Nossa Rede, destinado aos professores, como um manual, que como tal, possui um formato específico que o diferencia do caderno dos alunos, oferecendo aos educadores/as propostas pedagógicas para o trabalho com os conteúdos e temáticas do livro didático, e, que pode ser apropriado por educadores/as como “sua” proposta metodológica, como bem define a Cristina D’Ávila Maheu, 2005:

No caso dos manuais de língua portuguesa para as primeiras séries do nível fundamental, o detalhamento das atividades que compõem o trabalho pedagógico (objetivos, conteúdos, metodologia e sistemática de avaliação), as respostas predefinidas às questões endereçadas aos alunos presentes no **livro do mestre**, seus conteúdos e suas atividades, de modo geral, acabam por definir e tecer as malhas do processo ensino/aprendizagem. (MAHEU, 2005, p. 2.)

É justamente nesta tessitura das malhas do fazer pedagógico em âmbito escolar que a coordenação pedagógica atua na construção de estratégias para que o momento do planejamento seja “um espaço permanente de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica dentro da própria escola” (MONTEIRO, 2012, p. 9), de modo a se contrapor a adoção acrítica dos procedimentos contidos nos manuais escolares.

Isso posto, ressaltamos que a análise realizada nesta pesquisa tomou como referência, os cadernos publicados na tiragem de 2018, devido a praticidade do novo formato. Os quatro cadernos por bimestre que eram publicados, foram compilados em apenas um caderno, contendo os quatro bimestres, para cada ano escolar. Foram mantidos os textos e imagens

originais, ao invés das escolas aguardarem a chegada dos cadernos a cada bimestre, a entrega passou a ser feita apenas no início do ano letivo.

Os cadernos apresentam uma padronização das capas. A única alteração são faixas coloridas na parte inferior, nas quais é possível ler o componente curricular e o ano escolar a que se destina o caderno, conforme na imagem abaixo:

**Figura 7** - Capa do Caderno Nossa Rede



Fonte: SALVADOR, s.d.<sup>42</sup>

Causa estranhamento que a imagem escolhida para compor a capa de cadernos pedagógicos direcionados às crianças de seis a dez anos, traga um emaranhado de pequenas placas de anúncios de produtos diversificados como gêneros alimentícios, gastronômicos, de comunicação, entre outros, que buscam despertar nos estudantes, mais a necessidade de consumo, do que instigar o interesse pela leitura. Não fosse a identificação difusa de tarjas coloridas com os nomes da disciplina e do ano escolar, seria muito difícil compreender que se trata de um material direcionado ao público infantil.

A segunda página do caderno, com a logomarca do Nossa Rede, uma frase informa que “este material foi elaborado com a participação dos educadores da rede municipal de ensino de Salvador”. Esta enfática sinalização de que se tratava de uma construção coletiva, despertou em nós a expectativa por encontrar nos créditos do caderno o nome de professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, gestores/as que participaram dos grupos de trabalho. Entretanto, tais créditos não foram encontrados. Identificamos na página três do referido

<sup>42</sup> Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/nossa-rede/>

caderno, o registro das equipes da SMED e do ICEP, mas é importante notar que as coordenadoras da equipe de Língua Portuguesa no projeto foram Rena Rana (cujas informações acadêmicas não encontramos no Lattes) e a pedagoga Renata Frauendorf, cuja formação acadêmica foi realizada na região sudeste do país, com mestrado em educação pela UNICAMP, e no período da publicação era doutoranda em Educação UNICAMP.

Os cadernos organizaram o índice em duas partes. A primeira é comum a todos os anos escolares, apresentando os seguintes títulos: um material com a identidade da Rede; realizando um sonho possível; como é... o caderno do Aluno; como é... o seu caderno; ler e escrever com competência; mapa de acompanhamento da evolução da escrita dos alunos. Já a segunda parte é específica, com as sequências didáticas destinada a cada ano escolar ocupam as páginas cinco e seis do caderno, e a página sete apresenta os anexos organizados por bimestre.

A diferenciação realizada pelos CLPP/NR, entre o material destinado aos estudantes e o material dos/as professores diz respeito as sugestões pedagógicas para o desenvolvimento das atividades em sala de aula, o que potencializa a percepção do livro escolar como “utensílio modelizador das práticas em sala de aula” (FILHO, 2018, p. 88), uma ferramenta pedagógica que vai estruturando os tempos e modos das práticas pedagógicas, Além disso, ao refletir sobre as práticas propostas, pensamos que a metodologia é necessária à implementação de um projeto específico posto que de acordo Chartier (1991, p. 178) “toda reflexão metodológica enraíza-se, com efeito, numa prática histórica particular, num espaço de trabalho específico”.









Nesse sentido, chama a atenção na apresentação do caderno do professor as prescrições do que devem ser realizadas para a implementação do projeto. O texto indica aos professores a forma que eles devem organizar os estudantes em sala de aula durante a realização da atividade. Como podemos visualizar nas imagens abaixo, foram publicados ícones, cujos significados são descritos como: para fazer individualmente, para fazer em dupla, para fazer em grupo, para fazer em casa, roda de conversa, roda de leitura, leitura pelo professor, para discutir entre todos.

**Figura 8 -** Página “como é... o caderno do aluno”



**O CADERNO DO ALUNO**

O Caderno do aluno de Língua Portuguesa traz as sequências didáticas que serão trabalhadas durante o ano. A ilustração de página inteira marca o início da sequência. A maneira como os estudantes devem ser organizados está indicada nas orientações pedagógicas deste caderno e por um ícone (leia a legenda abaixo). Essa organização da turma permanece até que outro ícone apareça.

**O QUE CADA ÍCONE SIGNIFICA**


- PARA FAZER INDIVIDUALMENTE 
- PARA FAZER EM DUPLA 
- PARA FAZER EM GRUPO 
- PARA FAZER EM CASA 
- RODA DE CONVERSA 
- RODA DE LECTURA 
- LECTURA PELO PROFESSOR 
- PARA DISCUTIR ENTRE TODOS 


**COMO O CADERNO DO ALUNO ESTÁ ORGANIZADO**

Enunciado da atividade.  Ícones que indicam como a classe pode ser organizada. 

EM PARCELA COM O COLEGA, ESCREVA NO QUADRO ABaixo O NOME DOS ANIVERSARIANTES DO MÊS DE MARÇO.

ANIVERSARIANTES DE MARÇO

Espaço para a resposta 



Fonte: CLPP/NR - 1.º ano, p. 12.

Ao sugerir a forma e o tempo escolar pelos quais o professor deve manter os estudantes em sala de aula, o material dita as regras, construindo uma cultura de trabalho para o professor que lhe dificulta construir a sua, de modo que muitas vezes, passa a conceber esta proposta como única alternativa possível para o processo de mediação de aprendizagem, como defende Maheu, 2015:

Arrisco a dizer que, tal como um mestre-mudo, o livro didático ou, em outras palavras, o manual escolar, vem ditando regras, seguidas pelo professor e pelos alunos em rituais repetitivos e insólitos. Em si mesmo, este manual, através das prescrições metodológicas que apresenta e dos exercícios e atividades didáticas que sugere, já estabelece uma mediação entre o conteúdo sociocultural e o aluno. O que ocorre é que, muitas vezes, essa mediação é assumida pelo professor como única, legítima e adequada. (MAHEU, 2005, p. 2)

Haveria no material pedagógico e nas prescrições metodologias de trabalho uma interferência na autonomia profissional das/os educadores/as? Em caso afirmativo, quais as condições que os levariam a adotar esta postura? Uma das respostas encontradas em Hooks (2017, p. 249) talvez consista “no medo de perder o controle na sala de aula muitas vezes leva o professor a cair em um padrão convencional de ensino em que o poder é usado destrutivamente”. O medo descrito por Hooks, pode advir, a nosso ver, da necessidade de estabelecer limites à própria prática em decorrência da descrença em seu trabalho como intelectual que parte da sua experiência, em um ambiente que é controlado não apenas por quem executa as ações finalísticas das políticas educacionais, mas sobretudo pelos governos que as idealizam, retirando dos professores legitimidade do “saber fazer”, como bem define Escolano Benito (2017):

Na esfera do social, o preconceito em relação aos limites atribuídos à experiência procede, em parte, do reduzido valor de que gozaram as artes práticas em muitas sociedades, sobretudo em algumas sociedades ocidentais [...] Tal preconceito se alimentou, do mesmo modo, da extensa crença de que a gestão do universo da ação esteve sempre contaminada pelos interesses dos indivíduos e dos grupos de pressão que nela operam, assim como pelas ideologias — visíveis, umas, implícitas outras — que buscaram legitimar os poderes fáticos que governam as instituições, em nosso caso, as pedagógicas, nas quais intervieram, precisamente, numerosas e decisivas operações práticas. (BENITO, 2017, p. 33)

Benito compreende que existem três culturas no campo educacional, a empírica, a acadêmica e a política, defendendo a existência de preconceito sob a cultura empírica que levam as duas outras a empreenderem investidas para assumir o controle da prática.

Em outra perspectiva Maheu (2005) avalia que as constantes tentativas de controlar a gestão do universo da ação do professor em sala de aula, ultrapassa o acompanhamento pedagógico e irrompe a autonomia didática dos professores do ensino fundamental, em outros tempos históricos professores primários, ditando o tipo de mediação didática que deve prevalecer na cultura escolar, “transformando o professor, muitas vezes, em mero espectador ou reproduzidor das suas instruções e, também, moldando as condições epistêmicas, pedagógicas e metodológicas do currículo escolar, uniformizando, assim, a prática educativa” (MAHEU, 2005, p. 6). Assim, a autora defende que para além da discriminação, as investidas em controlar a gestão do pedagógico dita os modos do próprio fazer pedagógico, o que transformaria o professor em um mero transmissor acrítico de conteúdos e culturas.

Esta perspectiva evidencia-se ainda mais na página “O Seu Caderno”, na qual os professores podem ler “você tem em mãos o Caderno de Língua Portuguesa, que traz o material de que precisa para ensinar o conteúdo correspondente a este ano letivo”:

Figura 9 - Página “Como é...o seu caderno”



Fonte: CLPP/NR-1.º ano, p. 13.

Pudemos inferir das orientações pedagógicas que a organização do caderno carrega marcadores sociais de controle da mediação didática, apesar do grande potencial de criticidade dos intelectuais da rede municipal, preocupa a possibilidade da adoção de uma “mediação didática mecânica” que “se dá sem que o mediador (no caso, o docente) se dê conta da intencionalidade de suas ações. Produz efeitos pouco significativos na constituição do processo de aprendizagem dos educandos” (MAHEU, 2005, p. 11).

Os cadernos contam com duas apresentações, uma da SMED e outra do ICEP. Ambas enfatizam a construção coletiva do material e os apresentam como uma inovação pedagógica. Nos dois textos, entretanto, não foi possível perceber nenhuma menção a importância do trabalho com a educação das relações étnico-raciais e/ou a história e cultura da África em ambas. Contudo, as fotografias selecionadas para compor o início do texto, quando colocadas lado a lado, permite-nos identificar duas crianças negras, em uma relação de paridade de gênero. Nas fotografias as crianças são identificadas com o fardamento da rede municipal, com

expressões risonhas em um ambiente escolar, são imagens que nos pareceram extremamente positivas. Entretanto, não foi possível identificar quem são, nem em que escola estudam pois não há informações a este respeito e/ou justificativa para tal omissão.

Além disso, o ambiente de ambas as fotografias é claro, pintado, material didático disponível para a atividade que estão realizando, possui ainda estantes coloridas com muitos livros paradidáticos ao alcance das crianças, mural colorido, dando a impressão de que todos os espaços escolares da cidade são desta forma e que em todos existem este material disponível.

**Figura 11** - Apresentação SMED



**Figura 10** - Apresentação ICEP



Fonte: CLPP/NR, s.d.

A SMED assinala na apresentação do caderno que se trata de “Um material com a identidade da rede”. Nela a secretaria reafirma que o material didático foi produzido em formato colaborativo pelos/as educadores do município, ressaltando a importância do ICEP ter organizado de grupos de trabalho, além da criação de uma plataforma digital na qual os/as educadores/as puderam registrar suas contribuições, garantindo, desta forma, uma autonomia da rede municipal para a construção do Nossa Rede. Além disso, a SMED esclarece que a Ação Nossa Rede é composta por materiais pedagógicos/didáticos direcionados, o Referencial Curricular, Cadernos Nossa Rede, além da Formação Continuada e Avaliação.

Um outro dado importante no texto diz respeito à caracterização dos cadernos Nossa Rede. A SMED destaca três elementos: A) a adequação pedagógica e didática às identidades educacionais e culturais de Salvador; B) a atenção às demandas de aprendizagem dos estudantes; C) a inovação pedagógica com referências da legislação e das pesquisas didáticas.

Estes elementos foram questionados durante a análise dos cadernos. Na leitura, foi possível observar, no tange à adequação pedagógica e didática às identidades educacionais e culturais de Salvador, que existe em todos os cadernos uma tentativa de apresentar as territorialidades e culturas da cidade de Salvador, em maior ou menor intensidade a depender

do ano escolar. Acerca das demandas de aprendizagens, as propostas apresentam múltiplas possibilidades de trabalho pedagógico além do grande incentivo e sugestões de trabalho com a leitura para a criança, com a criança e da criança. A organização dos cadernos em sequências didáticas, representa uma inovação pedagógica, o que por sua vez não exclui a cultura municipal de atrelar inovação à aquisição de novos materiais didáticos. É importante esclarecer o que seria uma sequência didática na visão do Projeto Nossa Rede:

[...] por sequências didáticas, o Caderno do/a professor/a Nossa Rede, apresenta que se trata de um conjunto de “problemas a serem resolvidos pelos alunos de modo que possam acionar os conhecimentos prévios e, com os colegas, realizar tarefas que não conseguiriam sozinhos. É necessário organizar situações que pressuponham um movimento que, embora flexível, em geral, parta do trabalho coletivo para o individual”. (CLPP/NR, 2016, p. 17)

A segunda apresentação do material, assinada pelo ICEP, é intitulada “realizando um sonho possível”. O texto apresenta um breve histórico do Instituto, enfatizando que sua missão é “Fazer com que todas as crianças tenham uma educação pública de qualidade”. Assim como o texto da SMED, o ICEP detalha quais ações foram realizadas no percurso do programa Nossa Rede, enfatizando a construção colaborativa, a metodologia de trabalho que contou com consulta pública, um grupo de trabalho institucional (formado pelo ICEP, equipe técnica da SMED e as gerências regionais de educação), grupos de trabalhos regionais (constituídos por gestores, coordenação pedagógica e docentes das dez regionais de educação), grupos de trabalho escolar (formado por educadores de unidades escolares da rede municipal), grupo de gestão e avaliação (SMED e educadores/as convidados/as). Apesar dos Grupos de trabalho terem contemplado um pequeno percentual da rede, participaram da dinâmica de construção dos Cadernos e dos Referenciais.

Os cadernos apresentam uma fundamentação para a proposta da temática “Ler e Escrever” por competência, (CLPP/NR, 2016, p. 14-16). Esta fundamentação inclui a reflexão acerca dos processos de aquisição da leitura e da escrita pela criança, a partir das teorias das educadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, as quais consideramos acertadas e imprescindíveis, além da ênfase na necessidade da oferta de livros a todas as crianças, inclusive aquelas que ainda não dominam o código escrito possam exercitar a leitura de mundo, posto que como recomenda Freire (1989, p. 5) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Ainda que a proposta pedagógica dos CLPP/NR apresente nos conteúdos e atividades aspectos inovadores, é necessário questionarmos a importância de se analisar em que medida os/as professores/as possuem à sua disposição, nas

escolas do sistema municipal de Salvador, livros e outros suportes textuais e digitais que permitam o desenvolvimento desta proposta.

Entretanto, consideramos de extrema relevância uma análise da evolução das hipóteses de escritas proposta por Emília Ferreiro (1989), na qual afirma que o processo de aquisição do sistema de escrita, pelas crianças, se dá em etapas considerada pela autora como níveis para suas hipóteses de classificação, são elas a pré-silábica, intermediário, hipótese silábica, hipótese silábico-alfabética e hipótese alfabética. No caderno, os professores são orientados a utilizar um mapa, registrando o nome do estudante e o resultado das avaliações que devem ser aplicadas no início do ano escolar (sondagem inicial) para se construir um perfil de cada um, com a finalidade de organizar o planejamento a partir das necessidades de aprendizagem encontrada. Assim, ao final de cada bimestre o professor deve avaliar a evolução individual de cada estudante da turma na qual leciona registrando as informações no mapa disponibilizado.

**Figura 12** - Mapa de acompanhamento da evolução da escrita dos alunos

| Nº de chamada | Nome do aluno | Sondagem inicial | 1º bimestre |        | 2º bimestre |        | 3º bimestre |        | 4º bimestre |        |
|---------------|---------------|------------------|-------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|
|               |               | hipótese         | hipótese    | faltas | hipótese    | faltas | hipótese    | faltas | hipótese    | faltas |
| 1             |               |                  |             |        |             |        |             |        |             |        |
| 2             |               |                  |             |        |             |        |             |        |             |        |
| 3             |               |                  |             |        |             |        |             |        |             |        |
| 4             |               |                  |             |        |             |        |             |        |             |        |
| 5             |               |                  |             |        |             |        |             |        |             |        |
| 6             |               |                  |             |        |             |        |             |        |             |        |

CLPP/NR- 5.º ano, 2018, p. 18.

Ao utilizar esta ferramenta pedagógica, compreendemos que além da verificação mecânica do domínio da língua, a escola pode construir uma cultura de responsabilização e parceria entre a coordenação pedagógica, professores e família, de modo a consolidar o processo de alfabetização, tendo o mapa como documento para análise coletiva e individual das crianças.

Para melhor compreensão dos recortes realizados nas propostas dos cadernos, percebemos também a necessidade de apresentar como se dá a organização das Sequências Didáticas no Projeto Nossa Rede. Assim selecionamos um quadro resumo de SD que consta no próprio caderno:

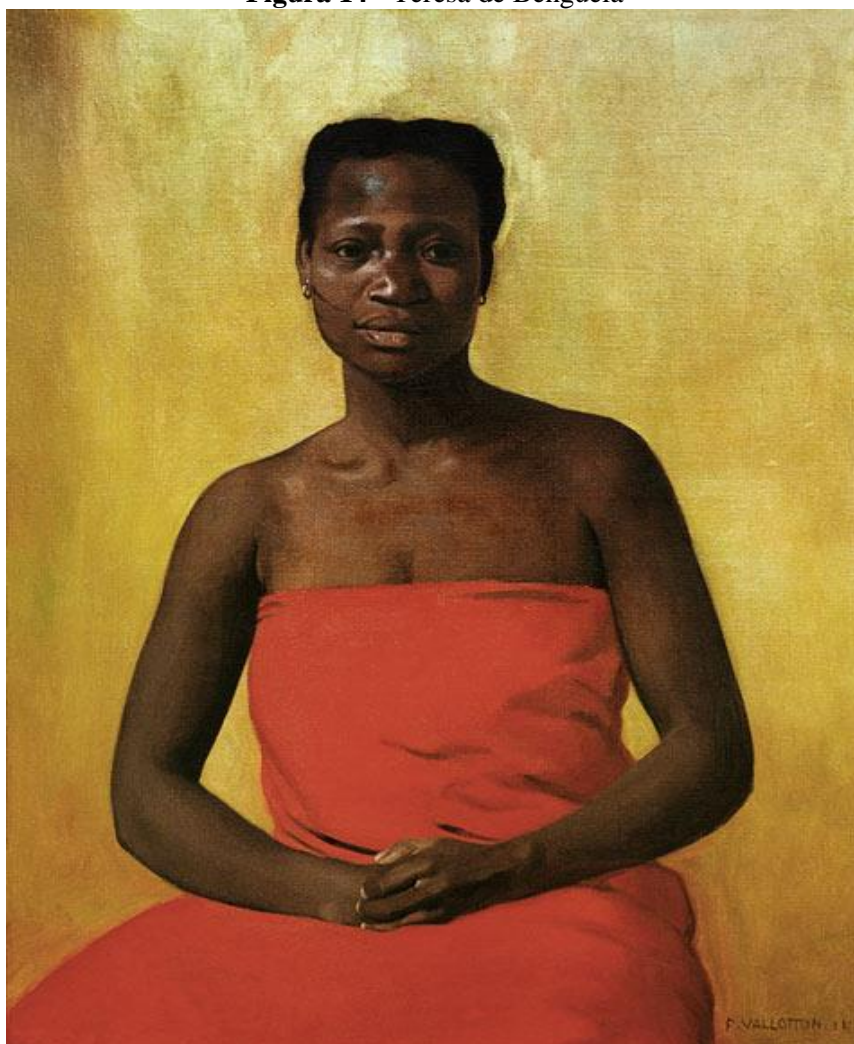
**Figura 13 - Quadro de organização da sequência**

| Etapas |  | Atividades   |
|--------|--|--|
| 1      | Apresentação                             | 1A Conhecendo a proposta.  |
| 2      | Ampliação de repertório                  | 2A Vamos brincar?<br>2B Bate-papo com os pais.   |
| 3      | Leitura e escrita de cantigas            | 3A Escrita de nomes de brincadeiras.<br>3B Leitura de nomes de brincadeiras.<br>3C Escrita de <i>Rei, capitão</i> .<br>3D Escrita de <i>A canoa virou</i> .<br>3E Leitura de <i>Suco gelado</i> .<br>3F Leitura de <i>Escravos de Jó</i> .<br>3G Leitura de lista de cantigas.<br>3H Leitura de <i>Salada, saladinha</i> .<br>3I Organizar os versos da cantiga.<br>3J Escrita de <i>Serra, serra</i> .<br>3K Leitura de <i>Ciranda, cirandinha</i> .<br>3L Escrita de <i>Na ponte da vizinhança</i> . |
| 4      | Organização da apresentação das cantigas | 4A Convite para a apresentação.<br>4B Entrevista com o destinatário.<br>4C Registro das brincadeiras preferidas pelos entrevistados.<br>4D Preparação para apresentação da cantiga.  |

CLPP/NR- 5.º ano, 2018, p. 20.

Cada sequência didática é composta por um conjunto de atividades pedagógicas. Uma atividade pedagógica pode ser organizada com mais de uma ação sobre a mesma temática sugerida. Na tabela que apresentamos como exemplo, vemos quatro etapas para o desenvolvimento da SD. Verificamos na etapa três, doze ações a serem desenvolvidas. Por esta razão, a busca pelas Relações Étnico-Raciais e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana exigiu a leitura cuidadosa de cada ação das SD, mesmo aquelas que não possuíam na capa qualquer menção as temáticas que procurávamos.

**Figura 14 - Teresa de Benguela**



Fonte: F. Vallotton, 1911.<sup>43</sup>

#### **4. APURANDO A PROSA DOS CADERNOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO PROFESSOR DE 1.º A 5.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO PROJETO NOSSA REDE: TEREZA DE BENGUELA**

Um livro escolar de língua portuguesa estruturado em formato de sequências didáticas, construídas a partir do contexto social dos/as estudantes, é ainda pouco usual no cenário educacional brasileiro, onde os livros mantêm a organização em capítulos e conteúdos quase sempre desconexos e distantes da realidade de educadores/as e estudantes. A inovação desta estrutura nos permitiu perceber, para além do texto, nos cadernos destinados aos professores/as,

---

<sup>43</sup> Disponível em: <https://www.copia-di-arte.com/a/felix-vallotton/fvallottonseatednegrress19.html>. Acesso em:

uma seleção de referencial bibliográfico amplo, organizada intencionalmente pelo ICEP em consonância com a SMED, destinado a subsidiar os/as educadores/as ora teoricamente, ora metodologicamente, numa clara confirmação de que “[...] uma relação bibliográfica não pode ser uma simples cópia de títulos, feita ao acaso, ou por ouvir dizer. Quem a sugere deve saber o que está sugerindo e por que o faz [...]” (FREIRE, 1981, p. 8).

A intencionalidade do ato educativo defendida por Freire perpassa ainda pela compreensão da inexistência da neutralidade das políticas educacionais, por quem as sugere e/ou elabora, posto que “[...] não há educação sem política educativa que estabelece prioridades, metas, conteúdos, meios” (FREIRE, 2001, p. 14), entretanto as nuances de tais prioridades nem sempre se apresentam de forma explícita, por esta razão, a leitura de cada um dos CLPP-NR tornou-se um dos importantes fundamentos desta pesquisa a fim de perceber o lugar destinado às relações étnico-raciais em seus textos e contextos.

A intencionalidade, as metas e prioridades nos levaram a iniciar esta parte da pesquisa com a Rainha Tereza de Quariterê ou Tereza de Benguela. A Rainha compôs as resistências seculares da população africana e afro-brasileira ao contexto de escravidão com o qual se baseava a estrutura econômica e política da sociedade brasileira, especificamente no século XVIII, no atual território do Mato Grosso, onde o Quilombo do Quariterê foi organizado, e Tereza reinou por vinte anos. O quilombo possuía metas e prioridades ousadas, além de produção para autossuficiência, o domínio da metalurgia (como trataremos mais à frente). Estima-se que o quilombo contava com aproximadamente cem integrantes, sendo ao que se sabe setenta e nove negros e trinta indígenas que conviviam uma estrutura político-social de parlamentarismo. (GELEDÉS, 2014 *apud* VIVA FAVELA, s.d.)<sup>44</sup>

As contribuições da Rainha Tereza à sociedade brasileira no século XVIII foram reconhecidas pelo Estado Brasileiro apenas no século XXI, através da lei n. 12.987, de 2 de julho de 2014, que instituiu o 25 de julho como o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra. Assim, esta “não é apenas uma data de celebração, é uma data em que as mulheres negras, indígenas e de comunidades tradicionais refletem e fortalecem as organizações voltadas às mulheres negras e suas diversas lutas” (FUNDAÇÃO PALMARES, 2019).

As contribuições do povo Bantu são apresentadas como curiosidades no Caderno de Língua Portuguesa para o professor do projeto Nossa Rede, incluindo a metalurgia. É importante destacar que Benguela é uma região de Angola, um dos países que os bantus

---

<sup>44</sup> Disponível em: <https://www.geledes.org.br/tereza-de-benguela-uma-heroína-negra/>. Acesso em: 13 set. 2022.

habitavam em África, e, acredita-se ter sido o território de origem de Tereza. Lamentavelmente não encontramos nenhuma referência a Rainha no material didático analisado, mas, por tudo o que foi exposto, consideramos importante referenciá-la nesta parte da pesquisa que antecede a apresentação das Leituras dos CLPP/NR.

#### 4.1. A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CADERNOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O PROFESSOR DO 1.º AO 5.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO PROJETO NOSSA REDE

Antes de realizar uma imersão nos cadernos de língua portuguesa no intuito de identificar referências para a educação das relações étnico raciais, optamos por buscar a legislação nacional e municipal destinadas à população afro descendente a fim de perceber, neste contexto histórico de 2015 a 2020, de que forma a legislação avançou no que tange as políticas de reparação, haja visto o papel histórico do Estado na consolidação de um racismo nas estruturas do país, conforme afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas:

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto n. 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto n. 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (RIBEIRO, 2004, p. 8)

As diretrizes nacionais evidenciam a existência de uma política secular de negação ao acesso e à permanência da população afro descendente às Instituições Escolares, desde a época do Brasil Colônia. O processo da institucionalização da exclusão da população negra às instituições escolares e a determinação do estudo noturno, possivelmente após a jornada de trabalho, ainda podem ser sentidos na educação pública brasileira nos dados da PNAD Contínua de 2019,<sup>45</sup> os quais revelam que a taxa de analfabetismo entre as pessoas pretas ou pardas chega a 8,9 % da população brasileira de quinze anos ou mais de idade, mais que o dobro de 3,6 % da taxa do analfabetismo entre pessoas brancas da mesma faixa etária.

Desta forma, não é possível pensar a escola dissociada da sociedade já que a primeira representa um elemento da estrutura da segunda. Sobre esta reflexão, Almeida afirma que:

---

<sup>45</sup> Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 13 set. 2022.

[...] se é possível falar de um racismo institucional, significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar. Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente — com todos os conflitos que lhe são inerentes —, o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista”. (ALMEIDA 2019, p. 31)

Ao pensar nas instituições como espaços nos quais ocorre a materialização das estruturas sociais racistas, acrescentamos os mecanismos pelos quais esta materialização torna-se possível, e, como tratamos de instituições escolares, os livros, impressos e cadernos didáticos representam suportes repletos de valores racistas desta mesma sociedade. Nos importa situar, mais uma vez, que “[...] no livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência”. (SILVA ,2005, p. 21)

Dessa forma, a leitura dos CLPP/NR buscou por atividades que possam contribuir com a “divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos” (Resolução CNE/001/2004), como forma de garantir aos educandos a efetividade do objetivo da educação das relações étnico-raciais.

Foi possível perceber a existência de fotografias nos cadernos de língua portuguesa que evidenciam crianças negras em ambiente escolar. Ressalta-se que nas imagens as crianças são apresentadas em sala de aula, utilizando computador, sorridentes, realizando atividades de suas culturas. Entretanto, não é possível identificar a escola e/ou quem é a criança da fotografia pois não existem informações a este respeito, apenas consta a informação de quem fotografou, Manuela Cavadas.

Consideramos um grande avanço os cadernos possuírem, em quase sua totalidade, a predominância de desenhos e fotografias de crianças negras e em situações positivas. Da mesma forma registramos a presença de crianças indígenas, também representadas através de fotografias e desenhos. Salientamos que mesmo com imagens e verbetes distribuídas ao longo dos cadernos, existem sequências didáticas específicas para temáticas raciais, tanto para as relações afro-brasileiras, quanto para as temáticas indígenas específicas, em certa medida atendendo ao disposto nas leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008.

Foram encontradas, nos cadernos, fotos e desenhos de crianças e aldeias indígenas. Diferente do que ocorre com as crianças negras, o caderno registra referências das etnias e/ou aldeias. Algumas das etnias que encontramos nas referências são: Pataxós; Guarani; Kiriri;

Pankararé; Pankaru; Karajá; Xavante; Sateré-Mawé; Munduruku; Kaingang; Krenac; Kaimbé. É importante registrar que, nesta pesquisa, optamos por delimitar a análise as questões referentes as relações afro-brasileiras no material analisado.

Assim, ao analisar o caderno de língua portuguesa, 1.º ano, exemplar do professor, do Projeto Nossa Rede foi possível observar que havia atividades a serem trabalhadas em sala de aula para a educação das relações étnico-raciais, encontramos:

**Quadro 7** - Tabela de atividades analisadas no CDNR/LP, do professor, do 1.º ano

| SEQUÊNCIA DIDÁTICA        | ATIVIDADE  | BREVE DESCRIÇÃO   | PÁGINA DO CADERNO |
|---------------------------|--|---|-------------------|
| Mural das preferências    | 5E- comida preferida   | A atividade apresenta uma lista de palavras com nome de comidas: salada, caruru, arroz com feijão, macarrão, feijoada, xinxim de galinha  | p. 43             |
| Brincadeira do Mercadinho | Etapa 4 - Quem faz o que na brincadeira                                | A atividade apresenta quatro fotografias de adultos negros em um mercado. e na orientação para os professores:<br>“4A Roda de conversa sobre as funções dos trabalhadores de um mercado.<br>4B Produção de lista das funções exercidas por pessoas que trabalham em um mercado” CDNR<br>A atividade possui uma lista de palavras com funções de um mercado para que as crianças escolham qual delas gostaria de ser na brincadeira: caixa, empacotador, cliente, balconista, repositor. | p. 82-83          |
| Sarau de Poesias          | 2L - Leitura do poema Poesia negritude, de José Paulo Pereira de Sousa | A atividade apresenta o poema Negritude, escrito por um estudante da rede municipal de Salvador.  | p. 106            |

Fonte: a autora, s.d./CLPP-NR

O caderno de Língua portuguesa para o professor do 1.º ano, apresenta na atividade 5E, integrante da Sequência Didática Mural de Preferências, uma lista de palavras com o nome de comidas: salada, caruru, arroz com feijão, macarrão, feijoada, xinxim de galinha CLPP/NR (2016, p. 43). A orientação didática para os/as professores/as, volta-se para o trabalho da escrita com crianças que ainda não estão alfabetizadas, com o auxílio do alfabeto móvel que se encontra na parte de anexo dos cadernos. Este tipo de atividade é de extrema importância para a familiaridade com o alfabeto de uma forma mais dinâmica e criativa. Todavia, ressaltamos que existe a possibilidade de ampliação didática da proposta a fim de incluir o estudo a respeito da contribuição africana à culinária de Salvador, onde o caruru, a feijoada e o xinxim de galinha

que fazem parte da cultura alimentar da população, em especial da afrodescendente, posto que “durante quase trezentos anos, a culinária africana foi-se adaptando aos ingredientes brasileiros que aqui existiam” (PAIVA, 2017, p. 9).

Outra atividade selecionada, pela pesquisa, no caderno do 1.º ano, está na Sequência Didática Brincadeira do Mercadinho. Foram encontradas nesta atividade, quatro fotografias de adultos em mercados. A primeira apresenta um homem e uma mulher negros com produtos na esteira do caixa de um supermercado. A segunda mostra um jovem negro segurando uma máquina de etiquetar preços em uma mão, colocando preço em azeitonas diante de uma prateleira de mercado. A terceira mostra duas mulheres em um corredor de mercado, uma empurrando um carrinho de compras e de costas, a outra de lado olhando itens de uma prateleira e a quarta fotografia um homem negro sorrindo, com um avental e uma prancheta nas mãos, atrás de um produto em exposição. Espantosamente, este é o único local do caderno no qual encontramos fotografias de adultos negros em situação de trabalho.

Ao representar fotografias de adultos negros como consumidores de grandes mercados, podemos perceber os estereótipos de “afrodescendentes desvalorizados como consumidores”, que consome em lugares mais baratos, causaram grande desconforto e despertam o sentimento de exclusão entre os adultos conforme dados da pesquisa sobre o que pensam afrodescendentes acerca da sua representação pela mídia elaborada por Acevedo e Nohara (2008):

Verificou-se que o desprestígio do grupo enquanto consumidor é bastante **frustrante** para os entrevistados. Eles entendem que a mídia **não os valoriza** como público **consumidor**. Quando ele é assim representado, está associado a **produtos baratos, populares ou étnicos**. Mercadorias caras e sofisticadas nunca são divulgadas por afro-brasileiros. Estas imagens trazem também o **sentimento de exclusão da sociedade** (ACEVEDO; NOHARA, 2008, p. 132, grifos nossos).

Ao apresentar apenas esta possibilidade de trabalho e consumo para a população negra, o material pode contribuir significativamente para a inculcação desta visão racista da organização social do trabalho. As orientações limitam-se a solicitação de que os/as professores/as peçam que as crianças para observar as fotografias. Em seguida apresenta os termos “clientes” e “trabalhadoras”, dialogando com sua turma sobre as funções as pessoas exercem para fazer “com que o mercado funcione da melhor forma possível”. Além disso, sugere que os/as professores/as perguntem aos/as estudantes se alguém da família, amigo/a e/ou vizinho trabalham em comércios parecidos com esse.

Ainda sobre esta questão, ressaltamos o CLPP/NR estabelece como aprendizagens esperadas, que os/as estudantes.

Usem a linguagem oral em um jogo simbólico de compra e venda; Avancem no conhecimento sobre o sistema de escrita com base em situações de interação e intercâmbio de ideias com os colegas; reflitam de forma significativa sobre as características do sistema de escrita em situações de leitura e escrita; organizem, inventem e criem papéis e conversem sobre eles durante a brincadeira, aprendendo a negociar e a fazer acordos em situações de conflito; assumam responsabilidades de acordo com os combinados sobre funções e papéis exercidos na brincadeira. (CLPP/NR, 2016, p. 82)

Ao estabelecer um jogo simbólico de compra e venda como expectativa de aprendizagem, o material nos remete aos estudos dos sistemas simbólicos estabelecidos socialmente, o que em uma sociedade racista são utilizados como “instrumentos de conhecimento e de comunicação só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados” (BOURDIEU, 1989, p 9). Partindo da reflexão proposta por Bourdieu, percebe-se a sutileza das construções simbólicas para a manutenção das estruturas sociais, imbricada nos valores acerca do lugar de subalternidade destinado ao negro no mundo do trabalho, presente no livro didático.

A análise da abordagem do mundo do trabalho presente nesta sequência didática, não pretende desqualificar as funções exercidas em um mercado, entretanto, questiona a ausência de outras funções e/ou profissões, de maior prestígio social, possíveis de serem exercidas também por pessoas negras. Apesar de ter sido elaborado em 2016, este silêncio a cerca de possibilidades de assumir outras funções já havia sido mencionada por Silva, 2005 em seus estudos acerca do negro o livro didático:

A invisibilidade da diversidade dos papéis e funções exercidos pelos homens e mulheres negros, entre outros, nas ilustrações dos livros didáticos pode ser corrigida, solicitando-se à criança que descreva outras atividades exercidas pelas mulheres e homens negros que constituem sua família, que moram na sua rua, que frequentam seu local de encontros religiosos e de lazer, etc. Nessa oportunidade, convém fazer a criança identificar a importância das profissões estigmatizadas, mostrando a sua utilidade para a sociedade. (SILVA, 2005, p. 25)

Assim, corroborando com SILVA ao compreender que existem possibilidades de correção da problemática identificada, apresentado outras profissões às crianças, buscando representantes na comunidade e/ou convidando para a roda de conversas e a escuta sensível acerca das profissões além de seus familiares e vizinhos, pessoas negras que desempenham funções consideradas privilegiadas socialmente quer seja na política, na justiça, na educação superior, em empresas, no empreendedorismo social, podem contribuir para a construção do respeito e valorização de todas as possibilidades de trabalho listadas pelas crianças.

A postura propositiva da educadora Silva é marco em todos os seus trabalhos e, nesta análise nos convida a uma reflexão acerca da importância não apenas da identificação mas

sobretudo dos caminhos pelos quais pode ser possível desconstruir a dominação racial presente nas sutilezas do poder simbólico presentes nos livros didáticos.

A terceira atividade selecionada no CLPP/NR - 1.º ano, consistiu na 2L, da Sequência Didática Sarau de Poesias. Nela, a proposta consiste na leitura da poesia Negritude de José Paulo Pereira de Sousa, escrito por um estudante da rede municipal de Salvador. Os/as professores/as são orientados a realizarem em SD tendo como aprendizagens esperadas, que os/as estudantes:

Desenvolvam o gosto pela leitura de poemas; Ampliem o repertório de poemas e poetas conhecidos; Participem de situações de intercâmbio oral, ouvindo os colegas e comentando os textos lidos; Memorizem poemas do repertório apresentado pela professora, ou pelo professor (no caso dos que ainda não são leitores); Adquiram fluência na leitura (no caso dos que já leem convencionalmente); Leiam e declamem de modo adequado ao texto e à situação comunicativa; Participem do sarau de poesias, um evento cultural; Conheçam outras formas de intervenção artística, como o varal de poesias e os sussurros poéticos. (CLPP/NR -1º ano, 2016, p. 94)

As aprendizagens esperadas estão diretamente ligadas a apresentação do gênero textual poesia como possibilidade de qualificação do processo de alfabetização e direcionam o fazer pedagógico dos/as professores/as para a execução da SD. Entretanto, como já mencionamos, a institucionalização das SD como metodologia de ensino para toda uma rede não é algo habitual no Brasil, especialmente nos pacotes educacionais anteriormente adquiridos pela prefeitura de Salvador. Desta forma mesmo considerando esta metodologia um avanço pedagógico do material, compreendemos a necessidade de uma dedicação mais acentuada da coordenação pedagógica junto a equipe docente da escola na qual atua de modo a garantir a formação necessária à utilização desta metodologia em sala de aula.

Além disso, a análise evidenciou que apesar da letra e da ilustração exaltarem a negritude, as orientações pedagógicas não dão ênfase a Educação das Relações Étnico-Raciais para o poema. Nas orientações para os professores, o texto ressalta que este é “mais um poema a ser lido com os alunos”. É apenas na última questão proposta para o trabalho com o poema que se percebe uma pequena menção à sua temática. Ao sugerir que o/a professor/a, após a leitura do poema pergunte às crianças “o que pensaram a respeito das palavras de José Paulo Pereira de Sousa”, o material apresenta a seguinte reflexão:

A leitura e a discussão em torno desse poema são interessantes, porque as crianças vão ouvir um texto escrito por alguém que é jovem e que não é um escritor profissional. Isso contribui para a compreensão de que todos podem se expressar por meio de textos poéticos. Portanto, além de chamar a atenção para a temática do poema de José Paulo, anime o grupo a conversar sobre o fato de ter sido produzido por um aluno e ter sido divulgado em uma mostra tão importante em Salvador (CLPP/NR - 1.º ano, 2016, p. 94).

A breve sugestão para “chamar atenção acerca da temática do poema”, a nosso ver, não é suficiente para subsidiar os/as educadores/as para uma análise mais aprofundada da valorização dos traços e identidade negras, ação tão necessária e legalmente instituída com a Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003), e acerca da qual trata-se o poema:

### **Poesia Negritude**

Minha pele é negra  
Meu cabelo é rasta  
Eu tô na avenida  
Meu coração dispara.

Minha pele é negra  
Meus descendentes são da África  
Nelson Mandela  
Foi quem brigou pela nossa causa.

Minha pele é negra  
Sou negro, negro eu sou  
Meu cabelo é rasta  
Meu sangue é Nagô.

(SOUSA, 2015, p. 106)

Em se tratando de uma proposta para crianças de possivelmente seis anos de idade, acreditamos se necessário possível refletir acerca de pessoas que lutam pela inclusão e valorização do negro na sociedade baiana, como professores, familiares, organizações sociais, a fim de desconstruir a ideia de que alguém de fora tem que empreender lutas por nossas causas, apesar de toda a importância e deferência a serem feitas à Nelson Mandela. Consideramos, desta forma, que outras abordagens poderiam ser incluídas para o trabalho com o poema, haja visto a grande quantidade de crianças autodeclaradas afrodescendentes na rede municipal de Salvador, um total de 83 % de crianças negras, das quais 61 % pardas e 22 % pretas, conforme apresentado na seção I desta pesquisa. Sem dúvidas esta poderia ser uma oportunidade para o trabalho com a valorização do ser negro.

**Quadro 8** - Tabela de atividades analisadas no CDNR/LP, do professor, do 2.º ano

| SEQUÊNCIA DIDÁTICA | ATIVIDADE  | BREVE DESCRIÇÃO  | PÁGINA CLPP DO PROFESSOR |
|--------------------|--|--|--------------------------|
| Seguir um autor    | 4B - Vamos conhecer mais uma indicação literária | A atividade indica o livro Menina Bonita do Laço de Fita de Ana Maria Machado. | <b>p. 64</b>             |

|              |  |  |                   |
|--------------|--|--|-------------------|
| Nosso Bairro | 2B - Conhecendo a história da Liberdade<br>2C - Leitura de mapa<br>2D - As moradias rurais | As atividades propõem um estudo sobre o bairro da Liberdade em Salvador.   | <b>p. 182-184</b> |
| Nosso Bairro | 3C - Conhecendo causos   | A atividade propõe que se conheça a história de pessoas que moram na região e cita Mãe Hilda como um dos causos. | <b>p. 189</b>     |
| Nosso Bairro | 3G Leitura sobre o Centro Cultural Ilê Aiyê  | A atividade apresenta o ilê Aiyê para as crianças  | <b>p. 193</b>     |

Fonte: a autora, s.d./CLPP-NR

A primeira atividade selecionada no CLPP/NR - 2.º ano, integra a SD “Seguir um Autor”. A atividade 4B, sugere que os/as professores/as trabalhem em sala de aula com a indicação literária “Menina Bonita do Laço de Fita”. O livro é uma obra da década de 1980, escrito por uma autora nacionalmente conhecida, produzido por uma grande editora, e que hipoteticamente faria alusão a beleza de uma criança negra. Entretanto, desde a sua publicação gera grandes debates acerca do tipo de representatividade que (des)constrói. No livro a personagem principal não possui nome e nem sobrenome, apenas o apelido. Além disso, a personagem principal não conhece seu processo de construção identitária e inventa situações esdrúxulas para explicar a cor da sua pele. A história conta ainda com um tratamento romântico dado aos violentos processos de miscigenação, a partir da mistura de raças entre o coelho branco e a coelha preta. De acordo com Silva (2019):

O livro de Ana Maria Machado pode não atender as expectativas de valorização da cultura afrodescendentes, por não trazer tanta variedade das características desse povo, podendo deixar a desejar o sentimento de pertença a suas raízes, e a falta de visibilidade às expressões literárias e artísticas afro-brasileira presentes nas vivências (SILVA, 2019, p. 21).

A ausência de referências positivas do/a negro/a no livro infantil e a ausência de reflexões críticas na orientação para os/as educadores acerca deste silenciamento, pode contribuir para manutenção das desigualdades e preconceitos em sala de aula. Além disso, o caderno de língua portuguesa afirma que a indicação literária possui uma “fala que pode ser facilmente absorvida pelas crianças que se divertirão ouvindo essa homenagem à beleza negra”. Esta afirmação nos trouxe a indagação, por que homenagear a beleza negra seria motivo de diversão? Compreendemos que se faz necessário posicionarmos de forma crítica acerca daquela visão posto que valorizar a beleza negra é, antes de tudo, uma forma de resistência à ditadura de beleza europeizada que muito sofrimento e violências tem imposto à mulheres negras ao longo dos séculos, não havendo, desta forma, espaço para este tipo de proposição.

A Sequência Didática Nosso Bairro, propõe na atividade 2B, que os/as professores/as trabalhem com as crianças a história do bairro da Liberdade na cidade de Salvador. Nesta atividade consta o texto “Nosso bairro, nossa história” do qual extraímos um parágrafo: Nosso bairro, nossa história

[...] O povoamento da região começou após a abolição da escravatura, com a ida de negros libertos e ex-escravos para o local. Graças a essa concentração, a liberdade é considerada hoje um dos bairros mais negros do Brasil. É praticamente um país onde a negritude é a maior referência, a espontaneidade é uma lei, a manifestação artística é a principal linguagem de expressão. Não por acaso, o Ministério da Cultura o elegeu como Território Nacional da Cultura Afro-brasileira [...] (CDNR/LPP- 2.º ano, 2016, p. 182)

O texto apresenta elementos que no entendimento da pesquisa, reveste-se de importante representatividade e valorização da cultura afrodescendente e coaduna com as expectativas de aprendizagem apresentadas aos professores para que os alunos:

Conheçam a origem do bairro da Liberdade e percebam a importância histórica dele para a cidade de Salvador. Construam uma identidade local por meio do reconhecimento do bairro em que vivem. Conheçam manifestações próprias da cultura local. Produzam verbetes de curiosidade e lendas para fotos com base em informações coletadas em pesquisa prévia, levando em conta o gênero e o contexto de produção. Revisem e editem o texto focalizando os aspectos estudados. Expliquem o assunto pesquisado e ouçam com atenção sobre ele para a escrita de textos para banners. Participem de situações de intercâmbio oral, formulando perguntas ou estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios e vivências. Façam pequenas exposições orais sobre parte das informações pesquisadas utilizando recursos adequados a essa situação. (CLPP/NR, - 2.º ano, 2016, p. 177)

A pesquisa apontou que as expectativas de aprendizagem para esta sequência didática são umas das que mais sugerem o trabalho com a cultura local e a identidade da população negra, fator considerado uma grande mudança na organização de um livro didático. Ademais, a escolha do bairro da Liberdade permite uma amplitude de temáticas que contemplam a valorização cultural e territorial do povo negro na cidade de Salvador, como registramos em seção anterior e, como afirma (SANTOS, 2020):

No bairro da Liberdade, em Salvador (Figura 2), territórios culturais e geográficos foram sendo construídos. Como centro de referência dessas construções, destaca-se o Ilê Aiyê, a rua do Curuzu 13 Território Jitolu, o Plano Inclinado, a sede do Movimento Negro, o Muzenza 14, a Ladeira do Curuzu, o Terreiro do Ilê Axé Jitolu, o Colégio Duque de Caxias, a Estrada da Boiada, a estrada velha de caminhadas, caminhantes guerreiros em marcha — o chão onde são traçados os caminhos para a Liberdade. Um bairro que marca a história da cidade por sua efervescência cultural e pela dinâmica comercial, conduzida mediante participação ativa e da grande influência do povo negro que dinamiza a paisagem deste território. O entrelaçamento entre a produção cultural, comercial, a religião de matriz africana com seus simbolismos e heranças ancestrais, a organização, engajamento e militância negra marcam o cotidiano de um dos bairros mais negros e tradicionais da capital da Bahia (SANTOS, 2020, p. 36).

As temáticas apresentadas por Santos (2020), podem a nosso ver, ser incluídas no desenvolvimento da SD de forma a enriquecê-la. Uma delas já está no CLPP/NR - 2.º ano, trata-se do estudo acerca da história da fundação do Centro Cultural Ilê Aiyê como forma “de valorizar as principais manifestações culturais e artísticas da cidade é um dos objetivos desta sequência”, mencionando o papel do Ilê no cenário cultural, social e político para o carnaval, sem incluir as questões raciais. Com esta lógica, consegue apresentar a Mãe Hilda de Jitolu, uma das idealizadoras do Ylê, como alguém que tem história para contar, mas, consegue a proeza de separá-la de sua própria participação na organização do Centro Cultural, um grande equívoco na construção da SD, mas que pode ser corrigido caso os/as professores/as possuam conhecimentos prévios e/ou participem de formações direcionadas a estas questões.

Chama atenção também a disponibilização de um mapa com o bairro e as localidades com as quais faz divisa na cidade de Salvador, incluindo o bairro da Calçada e o bairro do Uruguai que compõem a Cidade Baixa, permitindo que as crianças desenvolvam uma visão mais ampliada do território em que vive e aqueles que lhe rodeiam.

**Figura 15** - Mapa Bairros próximos da Liberdade/Salvador



Fonte: CLPP/NR, 2.º ano.

Por fim, no caderno do CLPP/NR- 2.º ano, existe uma atividade acerca das moradias do bairro na atividade 2D - as moradias rurais. Este é um momento no qual o caderno sugere aos professores/as um estudo das moradias sob a perspectiva histórica, incluindo a possibilidade de pesquisas de fotografias antigas. Compreendemos que esta seria uma oportunidade para refletir com as crianças o direito à moradia, e a luta da população negra por este direito, como forma de contribuir para a construção de uma consciência social crítica dos estudantes.

**Quadro 9** - Tabela de atividades analisadas no CDNR/LP, do professor, do 3.º ano

| SEQUÊNCIA DIDÁTICA             | ATIVIDADE                        | BREVE DESCRIÇÃO   | PÁGINA CLPP   |
|--------------------------------|----------------------------------|---|---------------|
| Manual da Culinária Baiana     | 1-A História da culinária baiana | A atividade propõe apresentar as contribuições africanas e indígenas à culinária baiana | <b>p. 80</b>  |
| Conhecendo Histórias Africanas | Capa da SD                       | A SD apresenta lendas e contos africanos  | <b>p. 105</b> |

Fonte: a autora, s.d./ CLPP-NR

No CLPP/NR - 3.º ano encontramos apenas duas situações para análise. Alegrou-nos perceber na Sequência Didática Manual da Culinária Baiana as sugestões que incluímos na análise do 1.º ano, no que diz respeito a levar para sala de aula as contribuições africanas à culinária baiana e soteropolitana. Sabemos que as atividades de escrita e leitura com crianças que estão na última etapa do 1.º ciclo do processo de alfabetização (1.º ao 3.º ano) podem ser mais diversificadas, contudo acreditamos que é possível iniciar este trabalho de conhecimento e valorização desde o 1.º ano.

A segunda atividade analisada no caderno está na SD “Conhecendo Histórias Africanas”. Para esta sequência os/as professores/as são apresentados/as às aprendizagens esperadas para os/as alunos/as:

Participem de uma comunidade de leitores de literatura na sala de aula, envolvendo especialmente lendas e contos africanos. Apreciem lendas e contos africanos e se aproximem um pouco mais do universo da cultura desses povos. Ampliem suas possibilidades de compreender e de apreciar histórias, conhecendo temas que as envolvem, autores diversos, suas linguagens etc. Avancem na aprendizagem de comportamentos leitores, tais como: comentar histórias e trocar opiniões com os colegas e com o professor sobre o que leem e escutam. Aproximem-se do vocabulário usado em conversas literárias, tais como: autor, narrador, personagem, episódio, desfecho, ambiente, enredo etc. (CLPP/NR, 2016, p. 105)

Ao propor que os/as estudantes da rede municipal de Salvador se envolvam com lendas e contos africanos, aproximando-se não “desses” povos, mas das suas raízes, as orientações rompem as barreiras estabelecidas pelo currículo escolar, compreendido por esta pesquisa “como o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/às estudantes” Silva (1999, p. 184), contribuindo para a construção de conhecimentos, atitudes e valores frente às relações étnico-raciais, especificamente da população africana. Esta constatação revela-se positiva, em nossa interpretação.

Entretanto, ao analisar o material didático necessário ao desenvolvimento das atividades, nos deparamos com a necessidade de “livros diversos de lendas e contos africanos, considerando a qualidade dos textos e a presença de autores renomados. Lápis de cor ou giz de cera para cada criança ou para pequenos grupos”. Tal necessidade foi ratificada ao longo das atividades propostas para a sequência didática, onde vários livros paradidáticos são sugeridos aos professores. Entretanto, não há registros de que a SMED tenha disponibilizado os livros sugeridos pelos CLPP/NR para as escolas, situação que nos leva a questionar a efetividade do desenvolvimento de tais atividades.

No caderno do 4.º ano não foram encontradas atividades que contribuam com a educação das relações étnico-raciais com enfoque na população negra, objeto desta pesquisa, entretanto, é possível identificar propostas que enfocam as populações indígenas que, embora tratando da educação das relações étnico-raciais não é objeto desta pesquisa.

O último caderno da Língua Portuguesa para Professores do Projeto Nossa Rede que analisamos foi o do 5.º ano. Nele localizamos a maior quantidade de elementos com os quais é possível trabalhar com os estudantes a temática da educação das relações étnico-raciais afro-brasileiras.

**Quadro 10** - Quadro de atividades destacadas para análise do Caderno de Língua Portuguesa, do Professor, 5.º ano

| SEQUÊNCIA DIDÁTICA | ATIVIDADE   | BREVE DESCRIÇÃO  | CLPP PÁGINA      |
|--------------------|---|--|------------------|
| A África está aqui | Capa da SD e Introdução para os professores   | A capa da SD reproduz baobás e a introdução para os professores fala do objetivo de aproximar os estudantes às suas raízes ancestrais, mencionando a lei 10.639/2003.  | <b>p. 21-22</b>  |
| A África está aqui | ETAPA 1 – Apresentação da proposta de trabalho  | A atividade inicia com fotografias da costa do Marrocos, do Brasil e do Benin  | <b>p. 25</b>     |
| A África está aqui | ETAPA 2 – Estudo de texto sobre a árvore baobá<br>2A Estudo de texto expositivo sobre o baobá, com destaque para as informações | A atividade apresenta um texto informativo sobre o baobá, e outro no qual mostra fotografias de um baobá que existe na Escola Municipal Carlos Murion, em Salvador e verbetes com curiosidades sobre a chegada desta espécie ao Brasil | <b>p. 27-28</b>  |
| A África está aqui | ETAPA 3 – Análise do gênero textual verbete   | O primeiro verbete fala do kisanji ou quissanje, um instrumento musical angolano e o segundo fala de tranças.  | <b>p. 31--32</b> |

|                             |   |  |                   |
|-----------------------------|---|--|-------------------|
| A África está aqui          | 3C Análise dos verbetes, com destaque para as características dos verbetes de enciclopédia sobre personalidades   | O primeiro verbete apresenta Solano Trindade e o segundo apresenta Zeferina  | <b>p. 36-37</b>   |
| Conta África                | Introdução  | A introdução destinada aos professores fala da articulação desta SD com a anterior como forma de aproximar os estudantes da cultura afro-brasileira e seus valores por meio da literatura.         | <b>p. 46</b>      |
| Conta África                | ETAPA 2 – Leitura de contos para compreensão geral dos textos e do gênero<br>2A Leitura de um conto, identificando elementos relativos ao conteúdo do conto articulado às marcas linguísticas | A atividade propõe um estudo sobre o povo Bantu a partir de um paradidático, de um verbete, de um conto A Roda Bantu, de uma curiosidade sobre os iorubas e a metalurgia e o verbete Beleza Negra. | <b>p.49-52</b>    |
| Conta África                | 2B Leitura colaborativa, em duplas, com discussão coletiva<br>2C Leitura em voz alta pela professora, ou pelo professor   | As atividades propõem o estudo do conto A Princesa, o fogo e a Chuva e um verbete sobre Aqualtune, com a expectativa de que os estudantes percebam o papel da mulher na cultura africana.          | <b>p. 53-55</b>   |
| Conta África                | 2D Leitura de texto informativo sobre conto africano, com destaque de informações   | O primeiro verbete “O conto africano: um instrumento de transmissão da cultura”, o segundo verbete “Os contadores de história”.  | <b>p. 56-57</b>   |
| Sarau de Leituras de Poemas | 3A Leitura colaborativa do poema Navio negreiro   | A atividade apresenta uma biografia de Castro Alves e o poema “Navio Nегreiro”   | <b>p. 113-115</b> |
| Anexos                      | Biografia de Carolina Maria de Jesus e trechos dos seus diários “Quartos de despejo”  | Na última página dos anexos, é proposto um estudo sobre vida e obra de Carolina Maria de Jesus.  | <b>p. 266</b>     |

Fonte: a autora, s.d./CLPP-NR

A primeira Sequência Didática do CLPP/NR do 5.º ano é “A África está aqui”, reproduz em sua capa a representação de baobás, uma árvore sagrada do Continente Africano, conhecida também como “a árvore que liga os mundos”, em alusão a sua importância para as religiões de matrizes africanas.

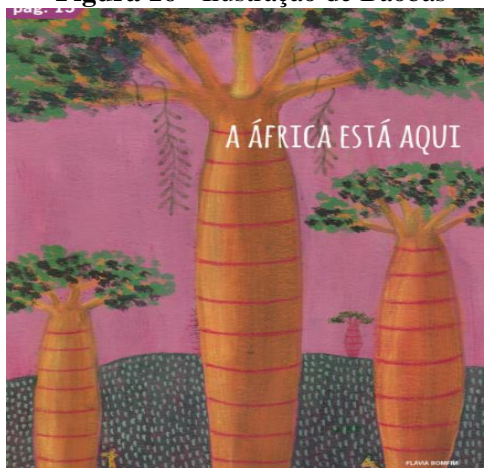
Assim, a introdução destinada aos/as professores/as dedica-se a apresentar os baobás e sua relação com os povos iorubás, faz importantes considerações sobre os povos africanos que chegaram ao Brasil, especialmente para o estado da Bahia, que se tornou um dos principais destinos para os povos africanos. A SD fundamentando-se em estudos do professor Kabengele Munanga para mencionar que os primeiros povos da África a desembarcar no país foram os de

língua banto, os mesmos que iniciaram lutas contra a opressão do sistema escravista europeu, foram eles: “Camarões, Gabão, Congo, República Democrática do Congo, Zâmbia, Moçambique e África do Sul” (CLPP/NR, 5.º ano, p. 21).

Esta primeira proposta inova ao trazer para sala de aula do ensino fundamental uma reflexão acerca da resistência ao cativo imposto pelos europeus, feita desde que os primeiros povos africanos aqui chegaram. Esse enfrentamento, pode ter contribuído para quebrar o paradigma historicamente tecido, segundo o qual a população negra aceitou passivamente de forma submissa a condição à qual foi submetida, diferente da população indígena que lutou e conseguiu “escapar” da escravidão. Sem sombra de dúvidas este direcionamento político-pedagógico contribui para a constituição de uma visão diferenciada das crianças afrodescendentes acerca dos seus antepassados, a medida em que podem compreender, parafraseando a Makota<sup>46</sup> Valdina, que não descendemos de escravos, mas sim de seres humanos que lutaram por suas liberdades, mesmo na condição de escravizados.

As lutas pelas liberdades culminaram com o reconhecimento, mesmo que tardio, do Estado Brasileiro para a importância dos povos africanos na formação social do país, seja na construção linguística, na religiosidade, nas culturas. A SD enaltece ainda as contribuições como a musicalidade, a culinária Ioruba/Nagô e a do povo Jeje.

**Figura 16 - Ilustração de Baobás**



Fonte: CLPP/NR, 5.º ano, p. 21.

<sup>46</sup> “Valdina Pinto de Oliveira nasceu em 15 de outubro de 1943 no bairro do Engenho Velho da Federação, na cidade de Salvador, Bahia. Desde a juventude, se envolvia em ações sociais na sua comunidade, acompanhando seu pai, Paulo de Oliveira Pinto (Mestre Paulo) ou sua mãe, Eneclides de Oliveira Pinto, mais conhecida como D. Neca, que foi líder comunitária e primeira referência política da filha. Formou-se pelo Instituto Educacional Isaías Alves (IEIA), atual ICEIA, em 1962, já era uma educadora atuante. Ensinou na sede da Associação de Moradores, em barracão de terreiro de candomblé, em escolas, e até na própria casa. Como professora do ensino fundamental do município de Salvador, se aposenta no final da década de 1980. Em 1975, é iniciada na religião do Candomblé. No Terreiro Tanuri Junsara, liderado pela Sra. Elizabeth Santos da Hora, ela é confirmada para o cargo de Makotasi (Mãe-de-Santo)”. (Comunidade Memória da Educação na Bahia). (GONÇALVES, 2017) Disponível em: <https://noosfero.ufba.br/memoria-da-educacao-na-bahia/makota-valdina>. Acesso em: 13 set. 2022

A capa da Sequência Didática “A África Está Aqui” apresenta o desenho de três baobás mais em evidência, em primeiro plano e outro mais ao fundo, em segundo plano. Para dar uma noção de perspectiva da grandiosidade das árvores, o desenhista incorporou duas girafas e um elefante que foram postos ao lado das mesmas, para dar noção do tamanho das árvores para o/a leitor/o em relação os animais de grande porte que na representação aparecem como animais bem menores diante dos baobás.

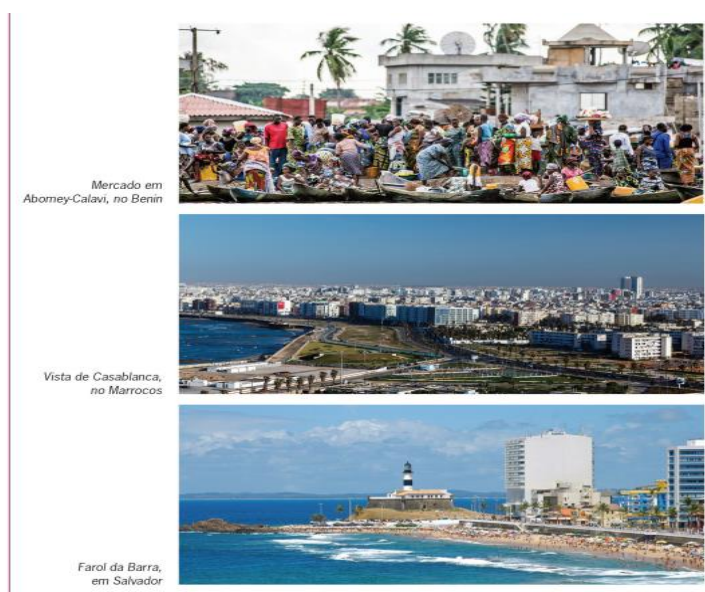
A “travessia” dos baobás para o Brasil é atribuída, pelo material, às mãos dos sacerdotes das religiões de matrizes africanas, que os cultuam como divindade, por esse motivo trouxeram suas sementes para serem semeadas nestas terras a fim de dar continuidade aos cultos nos quais fundamentos se baseiam na adoração e convivência de homens e mulheres com grandiosos fenômenos da natureza. Assim, o Baobá é venerado como uma divindade responsável por estabelecer um canal de comunicação com outros mundos:

[...] fonte viabilizadora do intercâmbio e da comunicação em múltiplas dimensões, entre os ìrun, dentre os quais a Terra — àiyé — é um deles. Esta função não se insere num caráter ecológico construído ideologicamente, mas numa perspectiva de que a árvore sagrada é um deus vivo e presente, sinalizando que o primado do sentido de ser faz da presença algo pertinente também ao vegetal enquanto ente sagrado, cujas origens remontam ao ser — árvore primeira —, fundamento de toda a sua geração sacralizada no rito. (INTERCOM, 2011).<sup>47</sup>

Após a leitura de todo o texto da introdução, identificamos logo na etapa-1 a atividade “apresentação da proposta de trabalho”, em cuja organização visual constam fotografias da costa do Marrocos, do Brasil e do Benin.

---

<sup>47</sup> Disponível em: <https://www.geledes.org.br/baoba-arvore-simbolo-das-culturas-africanas/>. Acesso em: 13 set. 2022

**Figura 17 - A África Está Aqui**

Fonte: CLPP/NR-5.º ano, p. 25, s.d.

Este tipo de atividade permite trabalhar com as similaridades e diferenças entre espaços geográficos, povos, costumes e culturas. Estudar os espaços geográficos de onde nossos antepassados vieram, e, não apenas os espaços geográficos, histórias e culturas europeias, pode contribuir para a aproximação das crianças às nossas raízes, de forma positiva. Um importante exemplo é a atual República do Benin, mencionada na fotografia. O Benin é a nomenclatura adotada em 1975 em homenagem à Baía de Benin, mas ao tornar-se independente da França chamava-se República de Daomé, já que durante o período pré-colonial eram aos territórios do Reino Fon de Daomé e Oyó. Esta região é historicamente importante não apenas pelo grande número de pessoas escravizadas enviadas para o Brasil e o Caribe pelos postos portugueses, a partir do século XVII, mas, pelas poderosas mulheres guerreiras da África pré-colonial, as Guerreiras do Daomé<sup>48</sup> que compunham um poderoso exército, de aproximadamente seis mil mulheres, que permaneceu imbatível por quase duzentos anos, até a invasão francesa. (RIBEIRO, 2019).

Histórias como estas são de grande relevância para a construção identitária e a valorização ancestral das crianças afrodescendentes soteropolitanas, haja vista que por entre as águas da Costa do Benin e da Bahia de Todos os Santos, seus antepassados navegaram, não

<sup>48</sup> Sugerimos aos professores o filme *A Mulher Rei* (The Woman King), estrelado pela atriz norte americana Viola Davis, Sony Pictures, 2022. O filme é inspirado no exército formado exclusivamente por mulheres, que defendia o Reino do Daomé, atual Benin.

como os objetos que a estrutura racista nos quer imputar à memória, mas como seres humanos carregados de histórias, de glórias e tradições. Para enriquecer ainda mais as atividades propostas na introdução, os/as professores/as da rede municipal podem incluir em suas propostas pedagógicas os estudos e visitas à Casa do Benin,<sup>49</sup> fundada em 1988, um espaço destinado a cultura negra e a valorização do intercâmbio cultural entre o Benin e a Bahia, administrada pela Fundação Gregório de Matos, da prefeitura de Salvador. (SALVADOR, 2022)

Pensando no enriquecimento pedagógico da SD, destacamos que a escolha por apresentar no território de uma escola da rede municipal um majestoso Baobá possui um extraordinário simbolismo. Assim, a SD propõe o “Estudo de texto sobre a árvore baobá. 2A Estudo de texto expositivo sobre o baobá, com destaque de informações”. A atividade apresenta um texto informativo sobre a origem do baobá, e um segundo texto com fotografias de um lugar muito comum às crianças, uma escola, especificamente na Escola Municipal Carlos Murion, em Salvador.

**Figura 18** - Baobá da Escola Municipal Carlos Murion



Fonte: CLPP/NR 5.º ano, p. 28.

Esta atividade permite que se estabeleça conexões entre a África e a vida real das crianças, a partir de um estudo do meio ambiente é possível despertar percepções para proximidades geográficas, ecológicas que equiparam movimentações religiosas africanas e soteropolitanas, como o próprio nome da SD sugere, “A África está Aqui”. Assim, é possível construir uma narrativa diferenciada que possibilite às crianças, nesta fase de desenvolvimento,

<sup>49</sup> Disponível em: <https://fgm.salvador.ba.gov.br/casa-do-benin/>. Acesso em: 21 out. 2022

passem a utilizar o pensamento lógico, que segundo (PIAGET, 1983, p. 240) vai se consolidando entre os sete e os doze anos de idade, onde a experiência intuitiva e o egocentrismo, perde espaço para pensamentos lógicos mais elaborados e objetivos diante de realidades apresentadas, o que permite a construção da aprendizagem a partir do sistema de coordenadas ou diferenças.

Outro elemento que contribui para uma aprendizagem significativa desta SD, é a inclusão da musicalidade. A música é incluída a partir da apresentação de um instrumento musical angolano chamado kisanji ou quissanje. A manipulação de instrumentos musicais pode dar ênfase a expressão musical que permite o desenvolvimento de processos cognitivos relacionados a atenção, a memória, o pensamento e a linguagem. O estímulo destes processos quase sempre se encontra imbricado nos princípios da cosmovisão africana da ancestralidade, da tradição oral e do corpo enquanto fonte espiritual e produtor de saberes. Daí a importância do cumprimento da lei n. 11.769/2008 que torna obrigatório o ensino de música na educação básica.

Realizar esta inclusão no município de Salvador até janeiro de 2022 significava construir uma proposta interdisciplinar entre o/a pedagogo/a responsável pela turma e o/a professor/a especialista em artes, que juntos/as poderiam enriquecer o currículo escolar. Entretanto, para o ano letivo de 2022, a gestão municipal decidiu retirar os especialistas das turmas de primeiro e segundo anos das séries iniciais do ensino fundamental, deixando este componente curricular a cargo do/a pedagogo/a. Esta decisão política da SMED pode deixar um contingente significativo dos estudantes de ensino fundamental desassistidos de especialistas com formação em artes, sobrecarregando muito pedagogas/os que por mais preparados/as não têm a mesma formação, nem a atualização metodológica para atuar no campo das artes. Além disso, torna mais difícil que elementos afro-culturais da musicalização e a importância dos povos africanos na constituição cultural baiana, por exemplo. Neste ponto, consideramos imprescindível incluir neste tópico uma pesquisa acerca do povo Banto, conforme descrito abaixo:

A esse respeito, é importante destacar a importância do povo banto para a musicalidade afro-baiana e brasileira, em especial com a inclusão de instrumentos como o berimbau e o agô as produções musicais, como nos apresenta os estudos de Dourival Neto: Em linhas gerais podemos definir o desenvolvimento da musicalidade afro-brasileira a partir desses dois grupos, os bantos e os sudaneses, pelo fato de serem estes, os grupos que vieram em maior número para o Brasil, ocupando as principais regiões de acordo com as demandas comerciais da época. De acordo com Mukuna (1978), dessas etnias a musicalidade banto é a mais presente na música popular brasileira, principalmente no que se refere aos instrumentos musicais pertencentes à tradição banta como o caxixi, o berimbau, a cuíca, o agogô, a marimba [...]”. (DOURIVAL NETO, 2019, p. 40)

Ao refletir a pesquisa mencionada acima, é possível depreender que ao conceder importância ao berimbau e ao agogô na próxima SD seria possível incluir como uma das sugestões, um trabalho com a capoeira que está relacionada a uma “expressão cultural e esportiva, de caráter educacional e formativo” que se constitui em um dos símbolos da cidade de Salvador, como estabelece a lei n. municipal n. 9.072/2016. É preciso chamar a atenção que, curiosamente, não encontramos em nenhum dos cadernos analisados a inclusão da manifestação cultural da capoeira.

A última atividade selecionada para análise na SD “A África está Aqui”, trabalha com o gênero textual verbete, no qual as/os estudantes são apresentadas as características de verbetes de enciclopédia destacando a trajetória de duas personalidades... Solano Trindade e Zeferina.

O primeiro verbete apresenta Solano Trindade:

Ocupação: Ator, poeta

Solano Trindade nasceu em Recife (PE) em 24 de julho de 1908 e morreu no Rio de Janeiro em 19 de fevereiro de 1974. Foi um poeta brasileiro, folclorista, pintor, ator, teatrólogo e cineasta. Filho do sapateiro Manoel Abílio Trindade, foi operário, comerciário e colaborou na imprensa.

No ano de 1934, idealizou o I Congresso Afro-Brasileiro no Recife, Pernambuco e participou em 1936 do II Congresso Afro-Brasileiro em Salvador, Bahia.

Mudou para o Rio de Janeiro nos anos 40 e logo depois para São Paulo, onde passou a maior parte da sua vida no convívio com artistas e intelectuais. Participou de um grupo de artistas plásticos com Sakai de Embu, onde integrou na produção artística a cultura negra e tradições afrodescendentes. O poeta foi homenageado com o nome em uma escola e uma rua na região central do município.

Trabalhou no filme A hora e a vez de Augusto Matraga, de Roberto Santos.

Livros:

- Poemas de uma vida simples, Rio de Janeiro, 1944;
- Cantares ao meu povo, São Paulo, 1963;
- Poemas antológicos.
- Ligações externas:
- Jornal de Poesia- Solano Trindade;
- Cantor da alma coletiva- Wilson Rocha. (CLPP/NR, 5.º ano, p. 36.)

Surpreendentemente, o CPLL/NR-5.º apresenta aos estudantes das escolas municipais de Salvador a vida e obra de uma personalidade importantíssima para a valorização da cultura africana e afro-brasileira, raríssimas vezes encontrado em livros didáticos do ensino fundamental. De acordo informações no sítio virtual do Museu Afro-Brasil,<sup>50</sup> o pernambucano Francisco Solano Trindade (1908-1974), conhecido como Solano Trindade possui em sua própria constituição familiar uma representação das relações étnico-raciais no Brasil. O poeta, como o verbete informa, é filho do sapateiro Manoel Abílio Trindade (filho da união de pai

<sup>50</sup> Disponível em: [www.museuafrobrasil.org.br](http://www.museuafrobrasil.org.br)

negro e mãe branca), entretanto, o verbete deixa de mencionar que sua mãe D. Emerenciana era uma quituteira (descendente de negros e indígenas).

Solano Trindade estudou até o segundo grau. Começou a ter maior expressão social nas décadas de vinte com seus poemas e na década de 1930 com sua participação em congressos. No final desta década, neste período histórico, o mundo vivia sob grande tensão em razão da II Guerra Mundial, e dos regimes totalitários, dentre eles o Nazismo e seus ideais racistas e eugenistas. Segundo o pesquisador Skolaude (2014), os ideais nazistas circularam ao longo artigo do jornal *Diário de Pernambuco*,<sup>51</sup> “em 18 de novembro de 1934, de autoria do Filósofo alemão, Oswald Spengler, sob o título de: A Primeira Grande Victoria das Raças de Cor”.

Skolaude (2014) afirma ainda que é justamente na contramão desta narrativa racista, que aliado a Gilberto Freyre, Solano Trindade participa da organização do I Congresso Afro-Brasileiro (CAB), “evento que, em certa medida, problematizava o conceito de raça e consequentemente buscava uma valorização do negro e do mestiço na sociedade brasileira” (SKOLAUDE, 2014, p. 4). Salientamos que apesar de consideramos importante incluir estas informações acerca do I Congresso Afro-Brasileiro, buscando uma pesquisa sobre o próprio CAB, corroboramos com as críticas do Movimento Negro e, em especial as contundentes críticas elaboradas por Abdias do Nascimento às construções de Gilberto Freyre e sua criação do mito da democracia racial no Brasil. O II Congresso Afro-Brasileiro ocorreu em Salvador, contou com a participação da Mãe Aninha do Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá,<sup>52</sup> e “centralizou o debate na realidade da população negra”. (IGHB, 2018)<sup>53</sup>

Além da participação na organização dos congressos, o CLLPP/NR- 5.º ano sugere que os professores mencionem a participação de Solano Trindade no Teatro Experimental do Negro (TEN). Salientamos que junto com sua esposa Margarida Trindade e de Édson Carneiro, fundou o Teatro Popular Brasileiro (TPB), em 1950, com ampla participação de diferentes setores sociais:

O elenco era formado por operários, domésticas e estudantes e que tinha como temática e inspiração algumas das principais manifestações culturais brasileiras, como

<sup>51</sup> Constatamos que o jornal *Diário de Pernambuco*, continua sendo o periódico mais antigo, ainda em circulação, da América Latina, fundado em 7 de novembro de 1825. Conforme indica Skolaude (2014), em seu artigo.

<sup>52</sup> “[...] é um terreiro de candomblé fundado por Eugênia Ana dos Santos e Tio Joaquim, Obá Sanhá, em 1910, na Rua Direta de São Gonçalo do Retiro, 557, no bairro do Cabula, em Salvador, na Bahia, no Brasil. O seu tombamento ocorreu em 28 de julho de 2000 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. O seu livro histórico possui inscrição 559. Livro Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico. Inscrição 124, número do processo 1432-T-98.” Disponível em:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Il%C3%AA\\_Ax%C3%A9\\_Op%C3%B4\\_Afonj%C3%A1](https://pt.wikipedia.org/wiki/Il%C3%AA_Ax%C3%A9_Op%C3%B4_Afonj%C3%A1). Acesso em: 13 out. 2022.

<sup>53</sup> Disponível em: <https://www.ighb.org.br/single-post/2018/09-out-13-legado-do-segundo-congresso-afrobrasileiro-81-anos-ser%C3%A1-debatido-no-instituto-geogr%C3%A1fico>. Acesso em:

o bumba-meu-boi, os caboclinhos, o coco e a capoeira. O grupo adaptava para o teatro números de dança e música da cultura popular afro-brasileira e indígena. (MUSEU AFROBRASIL, 2014)<sup>54</sup>

Consideramos uma grande oportunidade para educadores/as e estudantes, ter acesso a riqueza de informações contidas na vida e obra de Solano Trindade, em especial seu cuidado em transformar em linguagem teatral diferentes linguagens das expressões artístico-cultural da cultura popular brasileira em seus espetáculos, em outras palavras, o cuidado em incorporar elementos da cultura amefricana<sup>55</sup> como forma de valorização cultural africana e indígena, fato que pode ser mais explorado em sala de aula, enquanto lócus de produção cultural, e, em parceria com a comunidade na qual a escola está inserida.

O segundo verbete apresentado é sobre a líder do Quilombo do Urubu, Zeferina:

#### **Zeferina**

Zeferina foi uma líder negra escravizada na Bahia na época em que o Brasil era Colônia de Portugal. Não há muitos textos sobre ela. Segundo a tradição oral, Zeferina foi protagonista da história de resistência a escravidão. Guerreira, fundou e liderou o Quilombo do Urubu até 1826, onde hoje ficam o bairro de Pirajá e o Parque São Bartolomeu, em Salvador – considerado um lugar de grande expressão da resistência e religiosidade negra.

#### **Origem**

Em seu livro *O Poder de Zeferina*, Silvio Barbosa conta que “Zeferina é de origem angolana e, na primeira metade do século XIX, foi trazida ainda criança, os braços de sua mãe, Amália, e já na condição de escrava”. Uma vez tendo sido escravizada, exercia suas atividades domésticas, no campo e no engenho, sempre disposta a lutar por liberdade. Conta-se também que ela era parteira e ajudou inúmeras crianças a nascer – o que aumentava o respeito entre os moradores da comunidade. A maior parte de seu conhecimento era de raiz africana.

#### **Poder**

Em 1826, Zeferina recebeu (numa casa de candomblé localizada no Quilombo do Urubu), os títulos de rainha, chefe, quilombola, guerreira. Lutou contra as forças policiais, foi presa e acabou morrendo na prisão. Conforme o livro de Silvia Barbosa, “seus restos mortais foram sepultados em algum lugar do Cabula”. Como muitos africanos trazidos para o Brasil naquele período, Zeferina manteve a cultura de seu país, usando a tradição oral para perpetuar os conhecimentos de seus ancestrais.

#### **Influência**

Até hoje, o poder multifacetado de luta desta mulher é visto como símbolo de resistência e de organização para os moradores de Pirajá, que fundaram em 2009 a Associação Quilombo Zeferina, que atua com mulheres, adolescentes e crianças pela valorização e reconstrução da autoestima. (CLPP/NR 5.º ano, p. 37)

A única menção a mulher negra líder de um quilombo na Bahia, especificamente na cidade de Salvador, foi encontrada no CLPP/NR-5.º. O texto não possui referência, o que sugere ter sido elaborado pela equipe que produziu o livro para o Projeto Nossa Rede. Ao ser incluído na mesma SD com a qual é possível trabalhar a existência das mulheres guerreiras de Daomé,

<sup>54</sup> Museu Afro-Brasil. Disponível em: [www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%c3%b3ria-e-mem%c3%b3ria/historia-e-memoria/2014/12/30/solano-trindade](http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%c3%b3ria-e-mem%c3%b3ria/historia-e-memoria/2014/12/30/solano-trindade). Acesso em: 13 out. 2022

<sup>55</sup> Utilizamos o termo cunhado pela intelectual negra Lélia Gonzáles.

(ela é de Angola) apresenta aos professores/as a possibilidade de se desenvolver um trabalho acerca dos espaços de poder ocupados pelas mulheres nas civilizações africanas, quer seja na política, no comércio, na religiosidade ou ainda nos exércitos, e de como estas referências transmitidas pelas memórias de quem viveu ou das tradições orais podem ter inspirado mais mulheres negras nas lutas pela liberdade do seu povo no Brasil.

A visão da mulher negra empoderada e com importância social, destoa das histórias de submissão e desrespeito com as quais somos retratadas no imaginário social brasileiro. Daí, quando se encontra no CLPP-NR-5º ano uma citação que se desvia da narrativa oficial, ela vem sempre acompanhada de punição pela transgressão e a desobediência de não ocupar lugar “correto” planejado pela sociedade colonial para a mulher, como pode ser visto no verbete sobre Zeferina. Este é o poder racista, sexista, estatal e estrutural, mantido ao longo de séculos, sob os corpos, histórias, lugares e possibilidades de existência da mulher afrodescendente, o poder advindo da história única, como esclarece Adiche, 2018:

Como nossos mundos econômicos e político, histórias também são definidas pelo princípio do “nkali”.<sup>56</sup> Como é contada, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. (ADICHIE, 2018, p. 3)

A habilidade de contar uma história como a história definitiva de uma pessoa, nos faz compreender que apesar de importante presença de Zeferina no livro didático analisado, encontrá-la em um verbete, da última atividade, de uma SD, diz muito acerca da história contada para a mulher negra no Projeto Nossa Rede. Este lugar pode ser confirmado com a própria narrativa que concomitante ao seu reconhecimento de liderança demarca sua condição de escravizada e o destino trágico dado a sua vida por sua insubordinação ao sistema escravista ao dar ênfase a narrativa que a Rainha do Quilombo do Urubu “lutou contra as forças policiais, foi presa e acabou morrendo na prisão [...]”. (CLPP/NR-5.º, 2018, p. 37)

Podemos acrescentar a essa narrativa a citação do texto que informa aos estudantes que é desconhecido o local onde foi sepultado os restos mortais da Rainha, ou, de outra forma, que foram enterrados em qualquer lugar no bairro do Cabula. Impressiona a tentativa de silenciar as memórias da resistência e a sutileza com a qual a violência simbólica usa de artifícios para inculcar o medo costurando, para usar uma expressão de Nora (1993) ocultação dos lugares de memória à violência física na composição de uma história para crianças.

---

<sup>56</sup> A palavra “nkali”, segundo a autora, possui sua origem na tribo Igbo. É um substantivo que na tradução livre realizada por ela significa “ser maior do que o outro”.

Nas questões elaboradas para análise do verbete, existe uma que discorre sobre a diferenciação entre os termos “escrava” e “escravizada”, e uma sugestão de definição na resposta construída para que os/as professores/as transmitam aos estudantes:

No texto aparecem as palavras escravizada e escrava. Qual Você acha que é a diferença entre as duas?

Há uma diferença entre dizer escrava e escravizada porque as pessoas não nasceram escravas, foram escravizadas pelo sistema de colonização. (CLPP/NR 5.º ano, p. 38)

A noção do “Ser escravo” esvazia o direito de “Ser humano”. A negação da humanidade, lança pessoas ao patamar de objetos e bens de consumo. Assim, a construção da diferença apresentada na resposta demonstra o poder contido nos signos linguísticos e da intencionalidade contida na linguagem de quem escreve e para quem escreve posto que:

Os signos linguísticos forjam-se no contexto de práticas sociocomunicativas sempre pautadas por determinações ideológicas, que se manifestam nos próprios signos. Nesse processo, os signos linguísticos arrastam consigo as determinações e conteúdos de sua gênese e de seu devir, em geral mais ou menos desconhecidos dos locutores que deles se servem. Como não há linguagem neutra, não há igualmente linguagem única. (CARBONI; MÁRIO, 2003, p. 2)

A manutenção de uma linguagem opressora direcionada a população afrodescendente carrega em si a prenhez ideológica da inferiorização, do recálque, da diferença enquanto desigualdade. Como dito anteriormente, comungamos com Freire (2001, p. 14) acerca da inexistência de neutralidade na escolha de um texto para compor um projeto. Desta forma nos perguntamos por quais razões as crianças precisam ler que na idade delas, na infância, Zeferina era uma “escrava” que chegou ao Brasil e realizava trabalhos domésticos, mas estava “disposta a lutar por liberdade”, sem um direcionamento crítico para tal afirmativa. Que no quilombo recebeu o título de rainha e guerreira, mas que ao lutar por sua liberdade pagou caro com a morte na prisão e um enterro em lugar desconhecido. Reflexões como estas nos levam aos estudos de Gonzáles, “[...] Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular”. (GONZÁLES, 2012, p. 224)

Ao analisar o texto do CLPP/NR-5.º ano, sob a égide do pensamento de Gonzáles (2012), percebemos que ao contrapor o título de rainha guerreira com a condição de escravizada reprimida pelas forças policiais, o texto pode contribuir para a cristalização do racismo como estrutura do pensamento social brasileiro, no qual ao negro não cabe lugar de liderança. Ao negar os espaços de liderança de pessoas negras, a narrativa destoia dos dados históricos segundo os quais, existiram inúmeras lideranças africanas e afro-brasileiras, especialmente mulheres, que empreenderam em todos os cantos do país, formas de resistir ao regime

escravista, muitas das quais mencionamos ao longo desta pesquisa. Desta forma, a manutenção desta visão, deste “lugar” do silêncio e da subordinação para a população negra está imbricada com a manutenção dos privilégios a não negros, não à toa a repressão policial é acionada como instrumento de coerção psicológica.

A alegria do encontro com os muitos referenciais presentes na proposta analisada se mistura a um quê de frustração ao identificarmos que em muitos aspectos, a utilização da violência simbólica como modo sutil de perpetuar visões racistas nos livros didáticos. Assim, a maior parte das referências a pessoas negras nos cadernos pouco ressignificam a história do negro, e, mesmo quando existe a possibilidade deste assumir o lugar de protagonista, a narrativa é apresentada por um viés elitista da cultura dominante que a inunda de estereótipos e lugares menos privilegiados como os anexos dos cadernos. Às rainhas e líderes políticas de quilombos são imputadas narrativas que evidenciam o “preço” das suas rebeldias, com mortes violentas e enterros em locais desconhecidos. Não por acaso a única escritora negra encontrada nos cadernos foi Carolina Maria de Jesus, sua biografia e trechos de seus livros estão na última página dos anexos do CLPP-NR-5º ano.

Além do tratamento dispensado às narrativas mulheres negras, o caderno inclui a poesia “Navio Negreiro”, do poeta baiano Castro Alves, entretanto mantem a representação de subjugação de homens negros por homens brancos, sem qualquer orientação aos professores de como trabalhar esta questão em sala de aula. Pudemos perceber ainda, após a análise, uma tendência nos cadernos de apresentar a poesia de Manoel Bandeira através de elementos positivos, em detrimento da poesia de Solano Trindade.

O sentimento oriundo da análise não nos impediu de continuar a navegação. Seguimos então para a segunda sequência didática deste caderno, “Conta África”, nela encontramos um diferencial no material. Aqui os/as professores/as são orientados a construir um trabalho articulado à Sequência Didática anterior, tal proposição permite-nos construir enfrentamentos às propostas curriculares fragmentadas e ainda existentes nas Instituições Escolares. Após estudar a importância dos povos iorubás na construção do nosso país e do nosso estado, planeja-se dar continuidade a este tipo de estudo, direcionado a apresentar aos estudantes suas raízes. A sequência propõe então o estudo das histórias e culturas dos povos bantu.

Assim, a etapa 2, “Leitura de contos para compreensão geral dos textos e do gênero”, a SD está organizada em atividades que incluem a utilização de um paradidático, de um conto africano e de um verbete. É nesta proposta que encontramos mais um texto sobre uma das grandes líderes femininas negras que viveram no Brasil, a princesa Aqualtune. Surpreende que as prescrições para os/as professores/as registrem a importância de permitir que a turma perceba

o que foi discutido na SD anterior a respeito dos espaços sociais e políticos ocupados por mulheres nos reinos africanos, bem como as atitudes que elas tomaram para realizem as próprias escolhas na condução da vida, posto que, de acordo Silva:

Não é através do discurso que iremos desconstruir a representação negativa “do outro” que todos nós sabemos foi construída e ainda hoje é mantida com fins de subordinação. É através da formação cotidiana de professores/as e crianças na prática escolar. (SILVA, 2010, p. 13)

Silva (2010) nos ajuda a compreender a importância da continuidade em um percurso formativo. Daí atribuímos grande valor a sugestão de trabalho conjunto com as duas sequências didáticas sobre a África, deste caderno. A organização proposta confere à atividade um outro diferencial, encontramos orientações para que os/as educadores/as utilizem em sua prática escolar um formato para a interpretação dos textos sobre o negro poucas vezes encontrada em livros para professores/as, mas, que entendemos ser necessário tornar sistemática, posto que “o livro didático ainda é nos dias atuais um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores”. (SILVA, 2010, p. 18)

Ainda sobre as orientações para os/as educadores/as nesta SD, encontramos a valorização do gênero literário do conto, como parte integrante da cultura africana e um dos principais instrumentos pelos quais a sabedoria e a ancestralidade são validadas através da cultura oral. Neste sentido corroboramos com Souza (2005):

A tradição oral é guardiã da história e da memória entre muitos povos africanos, sendo preservada, principalmente, por homens sábios, que foram e são responsáveis por manter a memória viva dos fatos e feitos de seus antepassados. São poetas, músicos, dançarinos, conselheiros. Por isso, são denominados, de modo geral, como contadores de histórias. (SOUZA, 2005, p. 85).

A perspectiva apresentada demonstra o reconhecimento da grandiosidade da tradição oral para as culturas africanas, que além de guardiã da história e memória, e difusora de conhecimento, representa por si só uma metodologia de preservação da sua própria existência, e “sua significância tem também origem nos mais velhos, nos agentes responsáveis por transmitir os ensinamentos aos mais novos”. (FILHO; ALVES, 2017, p. 75).

Nessa perspectiva de valorização da cultura ancestral presente na linguagem oral, o poema também é apresentado pelo CLPP/NR-5.º ano com contornos étnico-raciais na Sequência Didática “Sarau de Leitura de Poemas”. E, não se trata de qualquer poema, mas do “Navio Negreiro”, do poeta baiano Castro Alves. Sobre o poeta, o caderno destaca que:

**Castro Alves**

Antônio de Castro Alves (1847-1871) é um dos maiores representantes da poesia brasileira. Seus poemas expressam a indignação com os graves problemas sociais brasileiros.

Nascido na fazenda Cabaceiras, próxima a vila de Curalinho, hoje cidade de Castro Alves, Bahia, veio morar em Salvador em 1854, num sobrado da Rua 1, segundo comentários da época, era cheio de lendas e mistérios que acompanharam a infância do poeta que perdeu os pais cedo [...]. (CLPP/NR, 2019, p. 113)

Baiano do interior do estado da Bahia, a poética deste grande expoente da poesia brasileira é marcada por sua eloquente denúncia das questões sociais, em especial a escravidão, a tirania e a liberdade, razões que lhe renderam o título de “O Poeta dos Escravos”. Ressaltamos que além desta breve biografia o caderno cita alguns trechos de uma entrevista que lhe é atribuída, datada de 1871, na qual Castro Alves define a escravidão como uma mazela horrenda que deveria ser combatida. Sua impressão acerca da escravidão pode ser percebida nas estrofes do poema presente no caderno:

### **O Navio Negreiro**

.....  
 V  
 Senhor Deus dos desgraçados!  
 Dizei-me vós, senhor Deus!  
 Se é loucura...se é verdade!  
 Tanto horror perante os céus?!  
 Ó mar porque não apagas  
 Co’ a esponja de tuas  
 De teu manto este borrão?...

.....  
 Ontem a Serra Leoa,  
 A guerra, a caça ao leão,  
 O sono dormido à toa  
 Sob as tendas d’amplidão!  
 Hoje... o porão negro, fundo,  
 Infecto, apertado, imundo,  
 Tendo a peste como jaguar...  
 E o sono sempre cortado  
 Pelo arranco de um finado  
 E o baque de um corpo no mar  
 .....

(CLPP/NR-5º, 2019, p. 115)

Nas orientações destinadas aos professores existem sugestões de mediação do poema que incluem a sugestão de leitura coletiva, de leitura de todos o poema, de refletir com os estudantes as condições de viagem das populações africanas para o Brasil. Entretanto, de todas as sugestões encontradas nos cadernos, separamos a considerada mais impactante:

No poema, há uma certa generalização sobre a África como um lugar de deserto, amplo, com caça de animais, de homens nus. Essa é a perspectiva do poeta, de cultura ocidental. Na íntegra do poema, que não está no Caderno do aluno, mas que você pode ler em classe, ele especifica os elementos da cultura ocidental como: marinheiros franceses, ingleses, espanhóis; Homero e Fídias etc. E isso não ocorre no caso da

África. Considerando as discussões realizadas no primeiro bimestre, com as sequências didáticas A África está aqui e Conta, África, e com base no interesse dos alunos pelo tema, avalie se é o caso de realizar essa reflexão sobre a generalização em torno do continente africano, também, neste momento. (CLPP/NR-5º, 2019, p. 115)

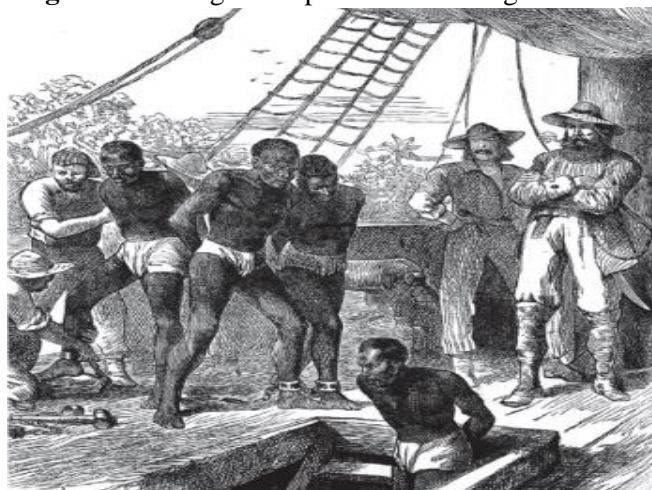
As orientações para os/as professores/as transformam um poeta abolicionista em um poeta importante, mas, que propõe generalizar as informações sobre o continente africano, à medida que busca detalhar as informações sobre a Europa. Ao invés de apresentar a denúncia acerca das mazelas impostas a população africana subtraída contra a sua vontade de África e a crueldade dos europeus na escolta de seres humanos em navios até o Brasil, apresenta uma interpretação acrítica que em nada contribui para as mudanças necessária a estrutura racista que ainda predomina nos currículos escolares. Sob esta perspectiva as reflexões de Santos contribuem para compreendermos que:

A ideia primordial de que a educação seja transformadora e capaz de gerar consciência crítica, para que a humanidade não repita os mesmos atos de barbárie do passado, nem sempre é lembrada, dando espaço para a manutenção e a permanência dos sistemas e das regras, tais como eles são constituídos. (SANTOS, 2019, p. 17)

Na análise que realizamos a respeito do poema, não conseguimos perceber nas orientações destinadas a educadores acerca da interpretação do poema “O navio negreiro” nenhum elemento que contribua para a construção de uma consciência crítica dos/as estudantes acerca do processo da escravidão no Brasil. Este é um dos fatos históricos com o qual a educação necessita se importar já que seus ideais se mantem vivos nas práticas racistas com as quais a população afrodescendente ainda é submetida não apenas fora dos muros da escola, mas sobretudo em suas práticas cotidianas. A esse respeito Santos (2019, p. 18) considera que “[...] o racismo presente na sociedade, historicamente marcado pelos ideais escravocratas e pelas diferenças sociais impostas à população negra, também é um importante problema a ser combatido pelo ensino”.

Além disso, ao final do poema encontramos uma imagem na qual homens negros estão sendo subjugados por homens brancos, com grilhões nos pés, sem roupa e sendo obrigados a descer a escada de um barco. A violência simbólica contra o negro é mais uma vez incluída neste livro didático destinado aos professores do quinto ano do ensino fundamental. É estarrecedor perceber que não existe qualquer menção e/ou orientação aos professores/as acerca de como conduzir o debate sobre esta imagem.

**Figura 19** - Imagem do poema Navio Negroiro



CLPP/NR-5º, 2019, p. 115

Tornou-se imprescindível pontuar a existência de uma linguagem além do texto escrito e impresso, uma linguagem apreendida das representações presentes nas imagens, por estas razões, o silenciamento “grita” para a falta de habilidade e uma naturalização de linguagens racistas presentes em representações imagéticas. Sabemos que as linguagens expressas nos livros são importantes veículos de produção, circulação e apropriação de ideologias, posto que:

A linguagem, em todas as suas possibilidades de dar significação ao que pretende um falante, é também um instrumento fundamental para veiculação de preconceitos, criação e difusão de estereótipos. São problemas, expressões que se incorporam no cotidiano das sociedades, que naturalizam o que não deve ser naturalizado, banalizam situações que não devem ser banalizadas, inferiorizam pessoas e os lugares que estas ocupam nos grupos sociais. (SOUZA *et al.*, 2005, p. 13.)

A reflexão de Souza *et al.* (2005), foi fundamental para percebermos que as tensões existentes nas disputas pela efetivação da lei n. 10.629/2003 são muitas vezes “camufladas” pelas histórias que se deseja manter inculcadas no outro como sendo a deles. Assim, além do silenciamento mencionado nas orientações para o trabalho com o poema “Navio Negroiro”, existe um hiato entre esta e a segunda menção a Solano Trindade:

**Tem gente com fome**

.....

Trem sujo da Leopoldina  
Correndo, correndo  
Parece dizer  
Tem gente com fome  
Tem gente com fome  
Tem gente com fome.

Só nas estações  
quando vai parando  
lentamente começa a dizer

se tem gente com fome  
dá de comer  
se tem gente com fome  
dá de comer  
se tem gente com fome

(CLPP/NR-5º, 2019, p. 117)

Na segunda citação ao poeta Solano Trindade, sua biografia é apresentada mais uma vez, na mesma SD, juntamente com a poesia de sua autoria “Tem gente com fome”, publicada em 1944.<sup>57</sup> A proposta de leitura dessa poesia publicada no mesmo caderno, é feita logo após a postagem do poema Navio Negreiro, datado de 18 de abril de 1868,<sup>58</sup> entretanto, como o poema que foi estruturado com base na denúncia social, característica da obra de Casto Alves não foi toda apresentada, lamentavelmente, perdeu-se a oportunidade de se estabelecer análise acerca destas mesmas características presentes na poética de Trindade, pelas quais foi preso durante a ditadura militar, no Estado Novo. Ao invés desta abordagem, os professores são direcionados da seguinte forma:

Para compreender melhor o poema de Solano Trindade, é importante que os alunos também conheçam Trem de ferro, de Manuel Bandeira. Neste poema, escrito em 1936, época em que o trem era muito utilizado no Brasil para transporte de pessoas e cargas, Bandeira brinca com a sonoridade das palavras, como se o autor e o leitor estivessem numa viagem de trem. Solano Trindade parece inspirar-se no poema de Bandeira, do ponto de vista dos recursos, pois utiliza sonoridades para compor o efeito de sentido com base na imagem do trem. Enquanto o trem de Bandeira mostra uma viagem ao campo, o de Solano vai ao subúrbio, à periferia. O primeiro contempla a natureza e é saudoso, o segundo vê a pobreza e questiona. E o trem de Trindade mostra as contradições, as mazelas da fome e a omissão em relação a essa realidade. (CLPP/NR-5º, 2019, p. 118).

Percebe-se que os organizadores do caderno, direcionam os professores para a leitura da biografia de Manoel Bandeira, um autor mais conhecido no cenário da poesia brasileira do que Solano Trindade, ambos são poetas e escritores pernambucanos. Chama a atenção, mais uma vez, que a relação é feita a partir das diferenças presentes nas visões poéticas de mundo dos autores mencionados, com a sutil e inquietante preferência pelo elitismo de Manoel Bandeira, egresso do Colégio Pedro II. A construção proposta nos provocou a inquietação sobre a necessidade de validação da poética “que brinca com a sonoridade” de Bandeira em detrimento da poética de Trindade que usa as “sonoridades para compor o efeito de sentido com base na imagem do trem”.

<sup>57</sup> Informação disponível em: <https://www.geledes.org.br/tem-gente-com-fome-ha-78-anos-solano-trindade-ia-presos-por-poema/>. Acesso em: 20 set. 2022

<sup>58</sup> Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/O\\_Navio\\_Negreiro](https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Navio_Negreiro). Acesso em: 20 set. 2022

Muitas páginas após as poesias analisadas, está a única escritora negra, mineira, que também possuía como característica narrativa a denúncia social das condições de vida da população negra moradora da favela do Canindé. Apesar de não se incluir no gênero literário a poesia, nos perguntamos quais motivos levaram as coordenadoras do caderno de língua portuguesa a fazer a menção a Carolina Maria de Jesus publicando o resumo de sua biografia e de pequenos trechos dos seus diários que foram transformados no livro “Quartos de despejo – diário de uma favelada” apenas na última página do caderno, integrando o final dos anexos.

**Figura 20** - Carolina Maria de Jesus

#### **CAROLINA DE JESUS**

Carolina Maria de Jesus nasceu em Sacramento, Minas Gerais, em 1914, ou seja, 26 anos depois da assinatura da Lei Áurea, que aboliu a escravidão no Brasil. Mas ainda sofreu as consequências da exclusão social a que foram submetidas as pessoas que trabalharam em regime de escravidão. Abandonou os estudos no curso primário (hoje Ensino Fundamental I) para ajudar a mãe no sustento da família. Viajou para São Paulo e estabeleceu-se na favela do Canindé, como catadora de papel. Gostava de escrever e separava cadernos no lixo. Foi descoberta como escritora, por acaso, pelo jornalista Audálio Dantas, em 1958. É considerada uma das primeiras e mais importantes escritoras negras do país.

Sua obra mais importante, o diário *Quarto de despejo*, teve grande repercussão nos meios acadêmicos. O sucesso do livro levou a primeira edição, de 10 mil exemplares, a esgotar-se em menos de uma semana. Traduzido para 13 línguas, adaptado para teatro, cinema, rádio e televisão, o diário de Carolina teve várias reedições e tiragem total de 100 mil exemplares. Morreu em 1977.



Acervo Úlima Hiray/Folhapress

Fonte: CLPP/NR-5.º ano, p. 266.

Quando escolhemos o nome de Carolina de Jesus para esta seção destinada à análise das Relações Étnico-raciais nos Cadernos de Língua Portuguesa do Professor no Projeto Nossa Rede não havia dúvidas acerca de qual mulher negra nos acompanharia nesta jornada, afinal foi a arte de traduzir em palavras sentimentos e críticas acerca das circunstâncias da comunidade e da sua vida que lhe impulsionaram a alcançar à condição de grande escritora brasileira.

A biografia apresentada no CLPP/NR não possui referencial bibliográfico, e sua construção merece algumas reflexões:

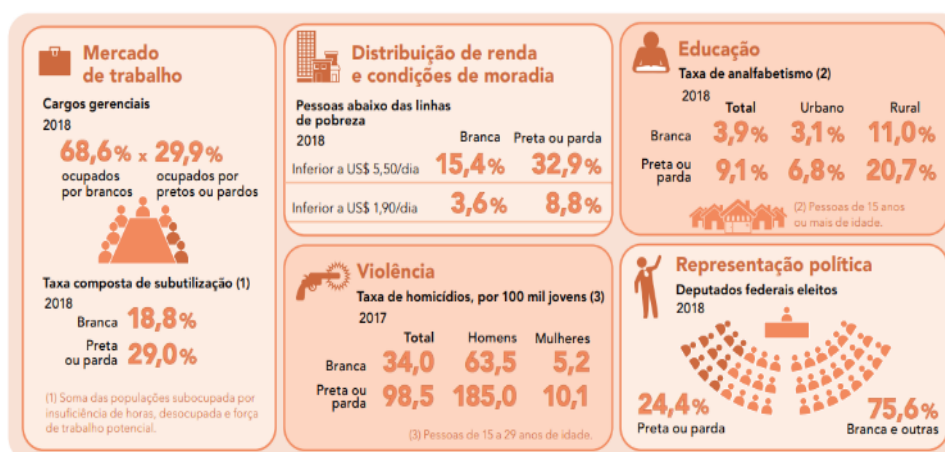
Carolina Maria de Jesus nasceu em Sacramento, Minas Gerais, em 1914, ou seja, 26 anos depois da assinatura da lei n. Áurea, que aboliu a escravidão no Brasil. Mais ainda sofreu as consequências da exclusão social a qual foram submetidas as pessoas que trabalharam em regime de escravidão [...]. (CLPP/NR, 2016, p. 266)

Não encontramos no referido caderno nenhuma referência a lei n. Áurea, nem o que foi ou por quanto tempo perdurou o regime de escravização em nosso país, muito menos a diferença entre regime trabalhista e o regime de escravidão. Além disso, o texto dá a impressão de que as

consequências da escravidão existiram naquele período (vinte e seis anos após a assinatura da Lei Áurea), e não existe mais. Dessa forma, acreditamos que por ter sido escolhido para integrar o material didático, os textos mereciam mais cuidado tanto na sua elaboração quanto no espaço a eles destinados.

A temática da desigualdade e da exclusão fazem parte de diversos estudos, dentre eles o que trata das “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil” realizado pelo IBGE para o ano de 2018, publicado em 2019, nos revela temas oriundos do Programa de Atividades para a Implementação da Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024), da Organização das Nações Unidas (ONU), resolução 68/237.

**Figura 21 - Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais.

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais <sup>59</sup>.

No estudo é possível identificar que a taxa de analfabetismo entre as pessoas pretas ou pardas é de 9,1 % e entre as pessoas autodeclaradas brancas é de 3,9 %. No que tange ao Mercado de trabalho, os cargos gerenciais são ocupados em 68,6 % dos casos por pessoas brancas e apenas 29,9 % por pessoas pretas ou pardas, sobre este dado é importante ressaltar que se aproxima do que foi encontrado nesta pesquisa na qual identificamos que 80 % das Gerências Regionais de Educação do município de Salvador são geridas por pessoas brancas.

Além disso, a taxa de homicídios entre jovens (pessoas entre 15 e 29 anos de idade) pretos ou pardos é de 98,5 % e entre pessoas brancas 34 %. Este é um dado estarrecedor pois demonstra um verdadeiro extermínio da população negra jovem. Paralelo a este dado é possível perceber que 32,9 % da população preta ou parda vive com menos de US\$ 5,50 por dia, e 8,8

<sup>59</sup> Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso em: 20 set. 2022

% vivem com menos de US\$ 1,90 por dia, ou seja 41,7% da população preta ou parda no Brasil vive abaixo das linhas da pobreza mais de um século após a abolição da escravidão. Com tudo isso, a representação política, com destaque para deputados/as federais, de pretos ou pardos é de apenas 24,4 % enquanto a de brancos é de 75,6 %. Ou seja, o local destinado a elaboração de leis de âmbito federal é hegemonicamente branco.

Dados como estes deveriam compor o arcabouço de referencial para estudo dos/as professores/as a fim de apresentar-lhes argumentos acerca da estrutura social brasileira e o lugar destinado a população negra, como forma de validar a necessidade do trabalho comprometido com enfrentamento as desigualdades raciais, e conseqüentemente do racismo, posto que, segundo Cavalleiro (2010, p. 26), o “preconceito racial no Brasil envolve atitudes e comportamentos negativos e, em algumas situações, atitudes supostamente positivas contra negros apoiadas em conceitos ou opiniões não fundamentadas no conhecimento e sim na ausência”.

Nesta perspectiva, corroboramos com Silva (2010, p. 19) no que se concerne ao papel do professor que “é determinante no processo de reapropriação e reinvenção do conhecimento”. Desta forma, buscamos refletir acerca das orientações para que os/as professores/as usem em sala de aula as prescrições para o trabalho com a biografia de Carolina Maria de Jesus e sua literatura, conforme detalhamos abaixo:

#### **Leitura complementar**

Tanto a biografia quanto o diário Quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus, são exemplos de que as pessoas organizam seus discursos de acordo com as situações e objetivos que têm com a escrita. Carolina, ao dizer o que pensava, expressou sua genialidade e precisão relatando o cotidiano da favela Canindé e denunciando as injustiças sociais. Pela clareza do discurso e a qualidade literária do registro, ela se tornou mundialmente conhecida, apesar de sofrer preconceito de diferentes naturezas no Brasil. Com base nessa leitura, você pode, ainda, recuperar com a turma os estudos realizados no primeiro bimestre sobre a cultura afro-brasileira e sua importância na formação de nosso país. É possível, também, articular essa reflexão sobre a escritora com a luta cotidiana contra o preconceito e as desigualdades sociais expressas na memória a Zumbi dos Palmares, que tem o feriado de 20 de novembro em sua homenagem. (CLPP/NR-5.º, 2019, p. 266)

É possível interpretar, a partir destas orientações, que o preconceito sofrido por Carolina Maria de Jesus devia-se ao fato desta dizer o que pensava com clareza e genialidade sendo uma mulher negra, da favela, com extraordinária capacidade de análise de conjuntura e de elaboração de denúncias através da produção literária, como bem fizeram Casto Alves e Solano Trindade.

Apesar da ressalva acerca da importância da produção de Carolina Maria de Jesus, o espaço que lhe é destinado é pífio, e logo mais uma personalidade masculina é sugerida.

Reconhecemos a grande necessidade de rememorar os feitos de Zumbi dos Palmares, de Castro Alves e Solano Trindade, mas também, a necessidade de valorar os feitos femininos.

Depois destas reflexões foi possível considerar que muito embora haja a necessidade de refletir acerca do formato das propostas em especial nas questões de gênero, consideramos que os cadernos Nossa Rede contribuem de forma significativa para o trabalho da educação das relações étnico-raciais em sala de aula. Entretanto, um elemento não previsto na análise necessita ser destacado, trata-se do preparo dos/as educadores/as para trabalhar a temática, haja vista que sem a qualificação necessária, grande parte dos elementos identificados nesta pesquisa podem continuar sem a atenção que acreditamos ser necessária e que determina a legislação educacional em vigor.

#### 4.2. A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO CADERNO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O PROFESSOR DO PROJETO NOSSA REDE, 1.º AO 5.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A estrutura diferenciada dos CLPP/NR não apresenta de forma sistematizada os conteúdos que são abordados nas Sequências Didáticas, assim, a pesquisa estabeleceu como critério para a inclusão nesta categoria, conteúdos que abordem especificamente o continente africano em suas dimensões territoriais e/ou culturais.

Desta forma, a leitura do CLPP/NR- 1.º ano, identificou uma atividade, conforme quadro abaixo:

**Quadro 11** - Atividades História e Cultura Afro-brasileira e Africana, do 1.º ano

| <b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA</b>             | <b>ATIVIDADE</b>  | <b>BREVE DESCRIÇÃO</b>   | <b>PÁGINA CLPP/NR</b> |
|---------------------------------------|---|--|-----------------------|
| Leitura de Contos de Diferentes Povos | 2B Leitura do conto africano “A filha do senhor da chuva” | O livro propõe um estudo do mapa do continente africano antes da leitura do conto. | p. 161                |

Fonte: a autora, s.d./CLPP-NR

Avaliamos como um grande avanço pedagógico a apresentação de histórias de diferentes culturas às crianças, relacionando-as com um breve estudo acerca do território no qual as narrativas têm origem e/ou possuem circulação. A equipe de língua portuguesa do Projeto Nossa Rede, coordenada por Débora Rana e Renata Frauendorf (2016) enfatiza nesta atividade, a existência de diferenças entre os países em virtude da “grande quantidade de nações

que fazem parte do continente africano”. A apresentação de uma visão plural do continente é importante para a constituição identitária das crianças afrodescendentes.

Esta atividade integra a Sequência Didática “Leitura de Contos de Diferentes Povos”, proposta para o 3.º bimestre. Nas aprendizagens esperadas para os estudantes identificamos uma das atividades que chamou a nossa atenção porque dela espera-se que os estudantes “tenham interesse em ouvir contos tradicionais de diferentes povos”. A atividade então, foi organizada de modo a apresentar aos estudantes contos de autores: italiano, africano, venezuelano e brasileiro.

A possibilidade de ter, em sala de aula, histórias oriundas de outros continentes além do europeu, é uma grande mudança tanto na organização de um currículo quanto na condução dos processos pedagógicos, na desconstrução dos valores dominantes e na possibilidade de (re)construir a valorização das culturas e valores de seus antepassados conforme afirma Silva (2010):

Os currículos, os programas, materiais e rituais pedagógicos privilegiam os valores europeus em detrimento dos valores de outros grupos étnico-raciais presentes na sociedade. Os valores desses grupos são, na maioria das vezes, ocultados ou apresentados de uma forma tal que não coloque em conflito os valores dominantes. Em consequência, as populações excluídas, podem vir a privilegiar os valores da história e cultura oficial como os únicos a serem considerados, renegando os seus próprios valores, se o processo pedagógico, o seu cotidiano e a sua cultura não favorecer-lhes oportunidades de reflexão e reelaboração. (SILVA, 2010, p. 15-16)

As pesquisas de Silva apontavam para o contrário do que encontramos nesta atividade destinada ao primeiro ano do ensino fundamental, posto que as orientações enfatizam a necessidade do trabalho com a valorização da pluralidade cultural dos locais de origem dos contos, dando especial atenção ao continente africano. Assim, o caderno ganha destaque por ser organizado de modo a favorecer outras possibilidades às crianças. Dentre estas possibilidades encontra-se o trabalho com os mapas dos continentes de origem, e em se tratando do conto africano, o caderno estabelece um destaque para os países nos quais o conto escolhido circula.

Assim, os/as professores/as são orientados a estudar os países africanos que fazem parte da África Oriental: Eritreia; Djibouti; Etiópia; Somália; Quênia; Uganda; Ruanda; Tanzânia; Burundi; Zâmbia; Zimbábue; Moçambique Malauí; Madagáscar; Ilhas Maurício e Comores, conforme mapa abaixo:

**Figura 22** - Mapa da África Oriental



(CLPP/NR- 1.º ano, 2016, p. 161.)

O trabalho com mapas enriquece significativamente o currículo escolar, possibilitando uma ação interdisciplinar entre a língua portuguesa, com o conto sugerido, a história dos países nos quais estes contos circulam e a geografia do continente e dos próprios países mencionados. Entretanto, é necessário pensar que o material é destinado a crianças do primeiro ano do ensino fundamental, algumas das quais frequentaram a educação infantil e estarão em fase de transição, assim, sentimos falta de um pouco de ludicidade na proposta. Além disso, consideramos os textos dos contos demasiadamente longos e com imagens muito pequenas para manter a concentração das crianças, mesmo para o objetivo do professor ser o líder da turma.

Reconhecemos assim a importância da temática escolhida para o estudo da história da África, contudo as abordagens pedagógicas escolhidas para o processo de letramento merecem uma atenção. Neste sentido, seria possível abordagens que incluíssem mais desenhos, como por exemplo o trabalho com as bandeiras dos países e o significado da escolha de suas cores. Mais ludicidade, como por exemplo a transformação do mapa em um jogo de quebra cabeça. Inclusão da escrita a partir um trabalho com a grafia dos nomes dos países, que podem ser desconhecidos das crianças, utilizando letras móveis, listas, jogos da memória.

Além disso, dos países que compõem a África Ocidental, apenas Moçambique foi colonizada por Portugal, e, assim como o Brasil possui como seu idioma oficial a língua portuguesa. Esta similaridade poderia ser explorada nas sugestões aos professores. Da mesma forma, seria importante incluir os povos Bantu nos estudos, já que muitos destes povos foram trazidos para o Brasil.

O segundo caderno analisado foi o do 2º ano. Nele foi encontrada a SD “Jogos Africanos”. Apesar de o título ter causado muita expectativa, após a leitura atenta das aprendizagens recomendadas para os/as estudantes não foi possível encontrar nenhuma que se relacione com o título ou com a temática africana:

- Relacionem as regras de jogo à situação comunicativa e ao suporte em que circulam originalmente.
- Estabeçam a sequência temporal das instruções para poder jogar.
- Produzam novo texto com base em modelo, levando em conta o contexto de produção (o destinatário, o portador e a finalidade da produção).
- Revisem textos coletivamente.
- Expliquem e ouçam com atenção as instruções e as regras do jogo.
- Compreendam as instruções para executar ações pertinentes.
- Formatem graficamente o texto, de acordo com as características próprias do gênero.
- Escrevam corretamente palavras de uso frequente.

Ainda que o enfoque pedagógico seja muito rico, incluindo o estudo dos textos, das situações de uso da língua portuguesa, das regras e da sequência temporal dos jogos, o termo África presente no título da Sequência Didática não é mencionado em nenhuma das expectativas, por esta razão tivemos dúvidas se encontraríamos atividades com as quais fosse possível trabalhar com a História e Cultura Africana.

As dúvidas se desfizeram quando identificamos a referência do sítio virtual Geledés na etapa-1 da SD. Com 34 anos de existência o Geledés – Instituto da Mulher Negra é uma organização não governamental que busca realizar denúncias acerca do racismo estrutural brasileiro instigando debates acerca da igualdade de oportunidades construída a partir de políticas públicas. Sua criação inspirou-se nas formas de organização de mulheres iorubás, que possuíam “uma forma de sociedade secreta feminina de caráter religioso existente nas sociedades tradicionais iorubás. Expressa o poder feminino sobre a fertilidade da terra, a procriação e o bem-estar da comunidade” (GELEDÉS, 2009).<sup>60</sup>

Ao clicar no link indicado<sup>61</sup> os/as educadores/as são direcionados a uma apostila com sete páginas, com uma proposta elaborada no formato da oficina pedagógica “Jogos Infantis Africanos e Afro-Brasileiros”, construída pelos autores Débora Alfaia da Cunha e Cláudio Lopes de Freiras para a II semana de Consciência Negra da Universidade Federal do Pará no ano de 2010, com a seguinte justificativa:

<sup>60</sup> Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-que-e-o-geledes-instituto-da-mulher-negra>. Acesso em:

<sup>61</sup> Link da apostila sugerida para professores/as pelo sítio virtual Geledés. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015\\_nov\\_Apostila-Jogos-infantis-africanos-e-afro-brasileiros.pdf?5adc52](https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015_nov_Apostila-Jogos-infantis-africanos-e-afro-brasileiros.pdf?5adc52). Acesso em:

A apostila “Jogos Infantis Africanos e Afro-Brasileiros” responde as necessidades de formação docente criadas pela Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. As referidas DCN propõem a divulgação e a produção de conhecimento, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos brasileiros orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, sejam estes descendentes de africanos, povos indígenas, europeus ou asiáticos. Neste contexto, a oficina enfatiza a utilização de atividades lúdicas como metodologia de acesso à cultura dos países africanos, destacando jogos e brincadeiras que enfatizam as características valorativas, sociais e motoras da cultura corporal africana. Características estas que influenciam positivamente o patrimônio lúdico afro-brasileiro e são fundamentais à compreensão da cultura nacional, e, por isso, precisam ser conscientemente trabalhadas pelos docentes no espaço escolar. (CUNHA; FREITAS 2010, p. 6).

Não fosse o conhecimento prévio acerca do sítio virtual Geledés, não teríamos acessado a riqueza de material apresentado, o qual poderia tranquilamente compor a própria SD, especialmente por sugerir o lúdico como metodologia para “acesso à cultura de países africanos”. É revelador perceber em um apêndice o que a legislação para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana determina que componha a parte principal da atividade, para enriquecer o “patrimônio-lúdico afro-brasileiro” tanto dos/as educadores/as quanto das crianças.

A apostila disponibilizada foi elaborada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e África (DCNER) foram instituídas pela Resolução nº 01/04 do Conselho Nacional de Educação após a publicação da lei n. 10.639/2003 e possuem como meta “promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. “(DCNER,2004).

Assim, a oficina de jogos africanos reveste-se de grande importância para o desenvolvimento da SD, entretanto, por necessitar de internet pode ser indisponível a muitos/as educadores/as que trabalharão apenas com o mapa disponibilizado no caderno.

**Quadro 12** - Atividades História e Cultura Afro-brasileira e Africana, do 2.º ano

| SEQUÊNCIA DIDÁTICA | ATIVIDADE  | BREVE DESCRIÇÃO  | PÁGINA CLPP/NR |
|--------------------|--|--|----------------|
| Jogos Africanos    | ETAPA 1 – Apresentação. 1 A conhecendo o trabalho. | A orientação da atividade propõe aos professores que iniciem a aula com um dos jogos africanos proposto no link do sítio virtual geledés e a partir daí relacionem a brincadeira ao continente africano. | p. 132         |

Fonte: a autora, s.d./ CLPP-NR.

A atividade possui duas partes. Uma oculta no referencial bibliográfico disponibilizado na orientação aos professores/as. Uma explícita que consiste no mapa Mundi. Nesta atividade, é possível verificar uma ilustração do Mapa da África. Passaremos a analisar a ilustração o Mapa do continente africano que é colocado como uma ampliação de uma parte do Mapa Mundi. Na ampliação alguns países são destacados e as brincadeiras tradicionais que teriam surgido neste território: Egito (onde teria surgido o jogo Mancala); Quênia (onde teria surgido o jogo Shisima); Nigéria (onde teria surgido o jogo Dara); Gana (onde teria surgido o jogo Mbube Mbube), Senegal-Gâmbia- Guiné (onde teria surgido o yoté).

**.Figura 23** - Mapa dos países de origem de diferentes jogos africanos



Fonte: CLPP/NR- 2.º ano, p. 132.

Assim como o caderno do 1º ano, o material destinado ao 2º apresenta a possibilidade de se trabalhar com os estudantes a África como um grande continente formado por 56 países, desconstruindo a ideia muito difundida de que África se resume a um país. A partir daí é possível conhecer as relações entre os países destacados para a atividades com os jogos e o Brasil.

Um das possíveis relações entre o Brasil e a Nigéria está no fato do Brasil ser o país mais populoso da América Latina e a Nigéria o mais populoso do continente Africano. Os dois países mantem parcerias comerciais há muitos séculos já que muitos nigerianos foram trazidos para o território brasileiro. Além disso é possível trabalhar com a história dos reinos que existiam nestas regiões antes da chegada dos europeus que redefiniram a geografia do

continente na Conferência de Berlim (1884-1885).<sup>62</sup> Participaram da Conferência a Espanha, Inglaterra, Portugal, França, Alemanha, Bélgica e Itália, países que expropriam as riquezas da África durante séculos, incluindo-se aí a sua população.

A investigação seguiu com a análise do CLPP/NR-3.º ano. Diferente do que encontramos no caderno do segundo ano, aqui existe uma sequência didática na qual as expectativas de aprendizagens dos alunos incluem a África. Assim, a SD “Conhecendo Histórias Africanas”, espera que os alunos:

- Participem de uma comunidade de leitores de literatura na sala de aula, envolvendo especialmente lendas e contos africanos.
- Apreciem lendas e contos africanos e se aproximem um pouco mais do uni verso da cultura desses povos.
- Ampliem suas possibilidades de compreender e de apreciar histórias, conhecendo temas que as envolvem, autores diversos, suas linguagens etc.
- Avancem na aprendizagem de comportamentos leitores, tais como: comentar histórias e trocar opiniões com os colegas e com o professor sobre o que leem e escutam.
- Aproximem-se do vocabulário usado em conversas literárias, tais como: autor, narrador, personagem, episódio, desfecho, ambiente, enredo etc.

Ganham destaque em nossa pesquisa as duas primeiras expectativas de aprendizagem deste caderno. A primeira possui como foco a participação dos estudantes em uma comunidade leitora no ambiente da sua sala de aula, tendo acesso a leitura de contos e lendas africanas. Transformar a sala de aula em um lócus de valorização da cultura africana e afro-brasileira, de forma consciente e com professores/as preparados/as permite a construção de sistemas de ideias e julgamentos com viés positivo, uma vez que, segundo Souza (2010), não existe neutralidade nas mensagens que circulam em um ambiente, visto que “vêm carregadas de julgamentos, de valores, positivos ou negativos. São esses sistemas de ideias e julgamentos que organizam uma particular circunstância, o que podemos entender, de modo geral, pela noção de cultura”. (SOUZA, *et al.* 2010, p. 13)

Por esta razão, a segunda expectativa de apreciar lendas e contos africanos em uma sociedade estruturalmente racista pode ser considerada uma forma de resistência e enfrentamento, é uma construção cultural e como tal pode e deve ser proposta à cultura escolar de professores e estudantes afrodescendentes de modo a aproximá-los do universo de sua ancestralidade, construindo atitudes e valores frente às relações étnico-raciais.

Na atividade n. 5 da sequência didática “Conhecendo Histórias Africanas”, localizamos uma atividade focada nos povos africanos que vivem na República do Quênia. Nela é possível

---

<sup>62</sup> A Conferência de Berlim foi realizada com o objetivo de ratear entre os países europeus o domínio de partes da África. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/256/o-que-foi-a-conferencia-de-berlim>. Acesso em: 09 nov. 2022

estudar as culturas desta região da África através da musicalidade e da ludicidade, sem que tivéssemos identificado estereótipos e distorções nas narrativas históricas, o que confere ao material um grande diferencial no trato com as questões culturais e étnico-raciais em relação ao que comumente se encontra nos livros didáticos em nosso país nos quais “além da omissão e distorção histórico-cultural, a presença dos estereótipos no livro didático e outros materiais pedagógicos, podem determinar a rejeição inconsciente a um saber que humilha”. (SILVA, 2010, p. 15)

Assim, compreendemos que ao propor aos educadores/as que estes/as realizem uma reflexão com os/as seus estudantes, em sala de aula, apresentando-lhes a África como um grande continente, com culturas plurais e importantes, antes de efetuar um recorte para o cotidiano de uma tribo no Quênia, o material se propõe partir de uma lógica de valorização e aceitação das diferenças para se contrapor a narrativa hegemônica.

**Quadro 13** - Atividades História e Cultura Afro-brasileira e Africana, do 3.º ano

| SEQUÊNCIA DIDÁTICA             | ATIVIDADE                 | BREVE DESCRIÇÃO  | CLPP PÁGINA |
|--------------------------------|---------------------------|--|-------------|
| Conhecendo Histórias Africanas | Atividade 5. <sup>a</sup> | A atividade propõe apresentar às crianças do cotidiano de uma aldeia africana. | p. 114      |

Fonte: a autora, s.d./ CLPP-NR.

O texto apresentado é uma adaptação do livro “As Panquecas de Mama Panya”, e foi registrado em caixa alta, o que facilita a leitura de crianças que estão consolidando o processo de alfabetização. Para a transcrição na dissertação, optamos por não utilizar a caixa alta:

Vários povos africanos vivem na República do Quênia, a maioria em áreas rurais, onde boa parte dos adultos trabalha cultivando a terra e cuidando de animais, como vacas, galinhas e cabras. Outros, em plantações de chá ou de café. Quando o dia de trabalho termina, os moradores se reúnem em grupos, em volta de fogueiras, e contam histórias, sob o céu, ouvindo a música da Mbira, mais conhecido no Brasil como Kalimba. As crianças frequentam escolas, e, em geral, caminham muito, por estradas de terra, para chegar até elas. Nas regiões onde não existem escolas, os próprios moradores organizam as aulas e as chamam de Harambee, que significa ação conjunta. Quando não estão na escola, as crianças ajudam em tarefas coletivas, como coletar gravetos para as fogueiras ou cuidar dos irmãos menores. Também sobra tempo para brincar, jogando BAO, um jogo de estratégia africano, ou futebol, que é muito popular por lá. Adaptado de Mary Chamberlin e Rich Chamberlin. (CLPP/NR- 3.º ano, 2018, p. 114)

A narrativa inicia com ênfase na pluralidade dos povos que vivem em um único país da África, a República do Quênia. A partir de então são apresentadas informações acerca do

cotidiano da tribo, suas culturas e modos de organização social, de forma positiva e informativa. Comprendemos que toda construção narrativa se responsabiliza pela condução dos “olhares a partir das associações construídas em torno de determinado aspecto, dirige a atenção para um ou outro fato e vai construindo a opinião dos informados (SOUZA, 2005, p. 17)

O caderno do quarto ano possui um enfoque em questões indígenas, de extrema relevância para a sociedade brasileira e cumpre a legislação educacional tanto nos DCN quanto na lei n. 11.645/2008. Entretanto, como dito anteriormente, a pesquisa realizou um recorte para o estudo das questões do negro. Desta forma, não realizamos a análise das atividades com os povos indígenas.

Assim, seguimos para o material destinado ao quinto ano. Neste caderno identificamos atividades que podem proporcionar o estudo de História e Cultura Africana e Afro-brasileira em duas Sequências Didáticas e também nos anexos, conforme Quadro abaixo:

**Quadro 14 -** Atividades História e Cultura Afro-brasileira e Africana, do 5.º ano

| <b>Sequência Didática</b> | <b>Atividade</b>  | <b>Breve descrição</b>  | <b>Página no caderno do professor</b> |
|---------------------------|---|---|---------------------------------------|
| A África Está Aqui        | 1B Leitura em voz alta do texto África e Brasil                           | A atividade propões o estudo do texto informativo África e Brasil   | p. 26                                 |
| Conta, África             | ETAPA 2 – Leitura de contos para compreensão geral dos textos e do gênero | Como elementos extra, a atividade conta com verbetes nos quais os conteúdos abordam importantes informações sobre a história da África.   | p. 49<br>p. 52                        |
| Anexos                    | Anexo 1.º bimestre  | No anexo do 1.º bimestre são encontrados textos sobre a África sugeridos como complementação para o que está proposto na SD a África está aqui, especificamente para a atividade 5. | p. 253-256<br>p. 256                  |

Fonte: a autora, s.d./CLPP-NR

A análise dos cadernos nos revelou muitos elementos significativos, desde a apresentação de dados sobre a África e os seus povos nos textos/verbetes escolhidos para compor as SD, até a composição dos anexos, que a nosso ver poderiam por si só compor o Caderno do quinto ano com enfoque étnico-racial. Um exemplo é atividade 1-B da SD “A

África Está Aqui”, com o título do texto é “África e Brasil”, com a sugestão para a leitura pelo/a professor/a em voz alta, em sala de aula, conforme imagem abaixo:

#### **África e Brasil**

A África é um grande continente, com uma superfície de 30,27 milhões de quilômetros quadrados e diversos povos, com culturas diferentes. Tem 56 países e uma população total de cerca de 820 milhões de habitantes [...] Na época da colonização, os homens e as mulheres que vinheram para o Brasil (e aqui foram escravizados) trouxeram um pouco da multiplicidade cultural da África [...] Uma das grandes características da cultura africana é a oralidade. E por meio das histórias contadas de geração em geração que as tradições e os costumes dos antepassados chegam aos maias novos [...] A cultura brasileira, especialmente a da Bahia, se assemelha à africana em muitos aspectos: na música (samba de roda, dança afro, capoeira), nas roupas das baianas, nas cores dos tecidos, na arte, nas festas populares e na tradição oral (contos, mitos e lendas). [...] Segundo o censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Região Nordeste é a que tem mais negros, principalmente na Bahia, onde 2,4 milhões de pessoas (17,1 % da população) se autodeclararam negros. Com tantas semelhanças culturais podemos dizer que “a África está aqui”. (CLPP/NR, 2016, p. 26)

O caderno apresenta um texto que estabelece algumas similaridades entre o Brasil e a África, especialmente no que se refere aos aspectos culturais presentes aqui, mas com a origem no continente africano, a quantidade de pessoas autodeclaradas negras que residem no Nordeste e na Bahia, além de uma brevíssima menção a escravização da população negra. Apesar do texto não se estender acerca do processo de escravidão, os professores são orientados a refletir sobre a violência física, psicológica e cultural que os/as africanos escravizados/as sofreram no Brasil: “Proponha uma reflexão sobre o fato de os primeiros africanos terem sido trazidos para o Brasil e aqui escravizados: a violência física, psicológica e cultural imposta a milhares de pessoas e, ainda assim, a capacidade de preservar e valorizar a própria cultura”. (CLPP/NR-5.º ano, 2016, p. 26)

Entendemos que esta orientação só faz sentido se for construída no intuito de estimular o desenvolvimento de uma educação com o viés dos Direitos Humanos, com a ampla defesa da dignidade da pessoa humana, princípio constitucional assegurado no artigo 5.º CF/88, que não existia durante o Brasil Colonial e o processo de escravidão, onde “o humano” era retirado da população africana, transformando-os em moeda.

Salientamos ainda que o texto “África e Brasil” dá ênfase à oralidade para a preservação da memória e da cultura africana, em seus desdobramentos musicais, religiosos e linguísticos, e, por se tratar do último ano das séries iniciais do ensino fundamental e da análise de um caderno de língua portuguesa, compreendemos a importância de incluir a informação de que os africanos conviviam tanto com a oralidade quanto com a escrita, visto que foi na África seu surgimento, como nos revela Nascimento, 1996:

[...] as diferentes etnias africanas utilizaram de veículos diversos para propagarem seu saber, sua visão de mundo, etc. para as gerações futuras. Um grande número delas, sobretudo nas sociedades subsaarianas optaram pela transmissão oral, sendo uma de suas marcas culturais. No entanto, as populações africanas presentes nos limites do deserto do Saara e do Sudão legaram à escrita a humanidade. Os sistemas de escrita dos Akan e dos Manding originaram a escrita egípcia e meroítica. Hoje está comprovado que a escrita dos faraós vieram do Sudão (NASCIMENTO, 1996, p. 42).

A menção à escrita pareceu-nos importante devido a existência de um grande desconhecimento acerca da história de desenvolvimento e de domínio de tecnologias nos reinos africanos. Um desconhecimento que imputa silenciamentos e arbitrariedades nos currículos, culturas e práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas.

A Sequência Didática “Conta, África” apresenta dois verbetes que consideramos importante para a nossa pesquisa. O primeiro trata da relação entre os bantus, a metalurgia e a construção do Reino do Congo, na região ao sul do Deserto do Saara. Apesar de ser um texto curto e apresentado como uma curiosidade, entendemos que pode contribuir com uma nova visão da história da África, que possuía reinos, reis e rainhas e que dominava a metalurgia. Permitindo que se conheça a história de um continente no qual o desenvolvido social se fazia presente em diversas áreas, ao invés da narrativa europeia “cirurgicamente” implantada nos saberes que circulam por entre o imaginário social racista brasileiro, segundo o qual a África é sinônimo de atraso civilizatório:

#### **Curiosidade**

Os bantus formam um grupo étnico que habita uma região da África ao sul do Deserto do Saara. A maioria dos mais de trezentos subgrupos étnicos é formada por agricultores que vivem também da pesca e da caça. Todos pertencem à família linguística banta.

O conhecimento sobre metalurgia deu grande vantagem a essa sociedade na conquista de territórios e de outros povos. Eles chegaram a construir o reino do Congo, que englobava grande parte do noroeste do continente africano. No passado, viveram em aldeia governadas por um chefe. O rei bantu, também conhecido como manicongo, recolhia impostos de todos os povos sob seu domínio em forma de objetos, mercadorias e alimentos. As pessoas que habitavam o reino acreditavam que ele tinha poderes sagrados e influência nas colheitas, nas guerras e na saúde do povo. (CLPP/NR-5.º ano, 2016, p. 49)

O texto de fato chama muita a atenção. Nele é possível ter conhecimento de que povos africanos do Império do Congo, datado do século XIV, já dominavam a tecnologia da metalurgia. Aqui, seria de extrema relevância que os/as professores/as trabalhassem os significados e a importância da metalurgia há dois mil anos. Para tanto é possível utilizar como recurso didático do filme “Pantera Negra” que permitirá que se estabeleça uma comparação, respeitando o tempo histórico, desta tecnologia à desenvolvida em Wakanda<sup>63</sup>

---

<sup>63</sup> Wakanda é um país africano fictício, criado pela Marvel Comics em 1966. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Wakanda>. Acesso em: 22 out. 2022

Ainda sobre o domínio da forja do ferro, para ampliar e enriquecer a Sequência Didática, seria possível incluir o estudo desta tecnologia africana no Brasil, ao estudar a Rainha Teresa de Quariterê, ou Tereza de Benguela.<sup>64</sup> A rainha liderou por vinte anos o “Quilombo de Quariterê, Mato Grosso, cuja atividade principal era o trabalho com a forja e com o ferro. Teresa foi uma grande guerreira que comandou negros e índios (SOUZA, 2005, p. 40).

Após a inclusão de propostas ao primeiro verbete, partimos então para o segundo. Nele existe uma ampliação das informações acerca das tecnologias que existiam na África pré-colonial. A turma é apresentada aos avanços africanos com as olarias, a tecelagem, com o ensino superior e a criação de universidades, com a organização de cidades e o desenvolvimento do urbanismo, com a estruturação da astrologia, da agricultura, com sofisticados canais irrigação:

#### **Curiosidade**

Além de conhecer a metalurgia, alguns povos africanos dominavam outras tecnologias. No século XI, os iorubás utilizavam técnicas para a fabricação de tijolos e tecidos. A capital desse reino, Oyo Benin, era dividida em quarteirões de acordo com o perfil profissional de seus moradores (quarteirão da fundição, do curtume, etc.). As cidades de Tumbuctu, Djene e Gao, no império de Mali, foram importantes centros universitários no século XII. Registros do povo Dogon, que habitava a região, traziam representações das luas de Júpiter, dos anéis de Saturno e da estrada espiralada da Via Láctea muito antes do século XVI, quando foram “descobertas” na Europa. No império de Songai, nos séculos XIV e XV, os negros usavam sistemas de plantio e irrigação por canais, que posteriormente contribuíram para a expansão da agricultura no Brasil nos ciclos do açúcar e do café. (CLPP/NR-5.º, 2016, p. 52)

A quantidade de informações acerca a história da África contidas neste verbete é sem dúvidas muito maior que a encontrada em livros didáticos inteiros, e, poderiam ter sido trabalhadas em uma sequência didática própria que permitisse ampliar ainda mais o conhecimento de professores e educandos acerca das histórias da África, incluindo, por exemplo, uma atividade interdisciplinar sobre astrologia com a informação de que a Via Láctea já era conhecida pelo povo Dogon, na África, cinco séculos antes da Europa ter acesso a este conhecimento.

Além disso, observamos com atenção os anexos deste caderno que assim como os verbetes possuem uma grande riqueza de textos acerca da Cultura e da História da África e dos Afro-brasileiros, instigando-nos a refletir os motivos pelos quais estes textos foram escolhidos para estar no lugar do caderno no qual estão e não nos espaços principais.

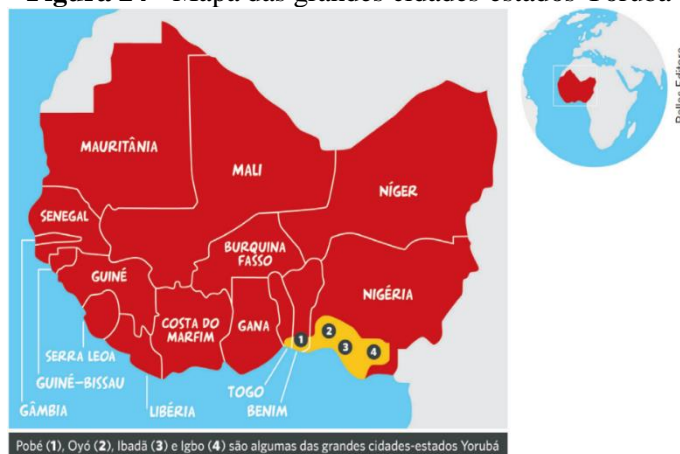
O estudo do povo iorubá, conta com um Mapa onde constam os países da Maurîtânia, Mali, Níger, Senegal, Guiné, Burquina Fasso, Nigéria, Costa do Marfim, Gana, Gâmbia, Guiné-

---

<sup>64</sup> Acredita-se que Tereza era oriunda da Região de Benguela na África, onde atualmente se localiza a República de Angola.

Bissau, Libéria, Togo. Também são sinalizados os locais onde se organizaram grandes cidades-estados iorubás: Pobé, Oyó, Ibadã e Igbo. (CLPP/NR- 5.º, 2016, p. 254).

**Figura 24 - Mapa das grandes cidades-estados Yorubá**



Fonte:CLPP/NR-5.º ANO, 2016

Compreendemos que a composição do Mapa com o texto, sugere o estudo da região no período pré-colonização, dando acesso às crianças a uma importante história acerca da organização político-sociocultural de reinos independentes, do povo iorubá, cuja existência data de mais de cinco mil anos, seu grande desenvolvimento no campo das artes, com expressões de religiosidade intimamente ligadas a natureza e aos ancestrais e, onde as mulheres assumiam papéis estratégicos na economia, na religiosidade, no exército e na política, definindo um equilíbrio entre os lugares determinados a mulheres e homens em sua sociedade. Apesar de possuir uma linguagem mais acessível que outros textos, proposta pedagógica do estudo do mapa, das cidades-estados, da organização social do povo iorubá demandaria mais tempo de trabalho e ampliação de atividades didáticas em sala de aula, para estudantes do quinto ano das séries iniciais do ensino fundamental, especialmente pela contribuição destes povos à cultura da Bahia e do Brasil. Assim, acreditamos que a SD poderia incluir o texto sobre a metalurgia na África em suas etapas de desenvolvimento ao invés de deixá-lo como complementação disponibilizado nos anexos.

Chama atenção o texto elaborado por Munanga (2009) acerca das origens da humanidade no continente Africano, encontrado nos anexos, que poderia inclusive compor o início do Cadernos, no processo de ensino aprendizagem o professor poderia assumir, eventualmente, o lugar de leitor da turma, de modo a iniciar o ano letivo com estudos sobre a História da África com o texto “África: Berço da Humanidade”, presente no CLPP/NR-5.º ano:

**Anexos- texto 3 - África: Berço da Humanidade**

Os especialistas das disciplinas biológicas (Paleontologia, Antropologia biológica, Biologia molecular, Genética humana) nos ensinam que a África é o berço da humanidade, isto é, o continente onde surgiram os primeiros ancestrais dos homens e das mulheres que habitam nossa galáxia. Trata-se de uma longa história que começou há milhões de anos no Vale da Grande Fenda. O fundo desse vale que atravessa a Tanzânia, o Quênia e a Etiópia é marcado por lagos e vulcões em maior ou menor grau de extinção e repleto de sítios de fósseis ricos em remanescentes dos nossos ancestrais primitivos e seus primos australopitecos. As descobertas recentes, realizadas acima e abaixo do vale e em toda a sua extensão, desvendam cada vez mais os mistérios que cercam a pré-história humana. Elas não deixam dúvida sobre a origem africana dos remanescentes dos nossos ancestrais Homo, que se originaram no Vale da Grande Fenda há cerca de sete milhões de anos. Saber como e quando esse pré-humano se transformou em humano constitui ainda um tema de discussão científica. Certamente foi um processo bastante gradual que se estendeu, talvez, por centenas de milhares de gerações e envolveu mudanças físicas e evoluções culturais espetaculares. Os primeiros seres geralmente reconhecidos como ancestrais humanos foram os australopitecos, cujos vestígios têm sido encontrados entre Etiópia e Transval (África do Sul), em contextos que datam de quatro milhões a cerca de 1,5 milhão de anos atrás. Os australopitecos mediam pouco mais de 1,20 metro de altura e tinham um cérebro de aproximadamente 450 centímetros cúbicos, ou seja, um terço do tamanho atual. Vivendo provavelmente de caça e também de coleta, deram um passo significativo ao aprender a lascar pedra a fim de produzir toda uma variedade de utensílios de borda afinada para corte e raspagem. O australopiteco passou por um longo processo evolutivo, seguido pelos estágios de *homo habilis* e *homo erectus* antes de atingir o estágio de Homo sapiens, de quem descende o homem moderno. Todos esses estágios evolutivos foram realizados no próprio continente africano, o que gera dúvida quanto à presença anterior do ser humano em outros continentes.

A análise do texto, publicado pelo CLPP/NR nos fez vê-lo como uma aula de história afro-referenciada positivamente, e, de mais uma possibilidade de trabalho interdisciplinar que, se por um lado demonstra a assertiva em ser incluído no material didático, por outro, perde muito do seu potencial ao não ser incorporado as atividades principais das sequências didáticas do primeiro bimestre deste caderno, que conforme visto, tentam desenvolver um estudo da língua portuguesa fundamentando-se na África. Além disso, consideramos um texto extremamente complexo, que exigiria muito conhecimento e preparo para o trabalho em sala de aula.

Os textos e referenciais teóricos selecionados para este caderno poderiam permitir uma efetiva inovação didática que marcaria de forma positiva o último ano das séries iniciais do ensino fundamental, municiando os professores com elementos de sua própria cultura e sua história, por vezes omitidos pelos currículos dos cursos de formação de professores. Daí a necessidade de uma formação específica com a temática da História e Cultura Afro-brasileira e Africana para que os professores e coordenadores pedagógicos/as pudessem utilizar os Cadernos de uma forma mais crítica e propositiva. Sabemos que o projeto previa a formação de ambos, entretanto não sabemos em que medida a formação desenvolveu a temática. A necessidade da formação específica pôde ser confirmada pelos últimos textos encontrados nos anexos, como apresentaremos nas transcrições abaixo:

#### TEXTO 4 – MÚSICA DA ÁFRICA PARA O BRASIL

Muitos gêneros musicais existentes na América vieram da África, trazidos pelos povos que foram escravizados. A Bahia traz em suas tradições uma forte presença da música com diferentes ritmos, especialmente o ritmo da percussão. Samba A história do samba está diretamente relacionada à história da formação cultural do povo baiano. Durante o período colonial, o samba foi enriquecido com palmas e instrumentos, como a viola, o violão, o triângulo, a cuíca e o pandeiro. O ritmo se desenvolveu principalmente no Recôncavo Baiano, mais precisamente nos engenhos de cana-de-açúcar, para onde foi levada a maioria dos escravizados originários de Angola. Ali, ganhou a forma conhecida hoje como samba de roda. A partir de 1860, em consequência da abolição da escravatura e do fim da Guerra de Canudos, houve um grande fluxo migratório de negros e mestiços de várias partes do país, sobretudo da Bahia para o Rio de Janeiro, então capital do Brasil, em busca de trabalho e de melhores condições de vida. A maioria se instalou em locais periféricos, mais especificamente nas imediações do Morro da Conceição, Pedra do Sal, Praça Mauá, Praça XI, Cidade Nova, Saúde e na Zona Portuária. Muitas baianas [...] alojaram-se nesses bairros. Abriram pequenos bares e restaurantes, que funcionavam em suas próprias casas, e ficaram conhecidas como as Tias Baianas ou Tias do Samba. Nas casas dessas Tias, os baianos se reuniam para comer, beber e cantar. A mais conhecida delas foi Tia Ciata, uma das responsáveis pela sedimentação do samba carioca. Em sua casa, várias composições foram criadas e cantadas de improviso, como o samba “Pelo telefone”, gravada pelo baiano Ernesto Joaquim Maria dos Santos, o Donga, atribuída por alguns historiadores, equivocadamente, como o primeiro samba gravado. (CLPP/NR-5.º ano, 2016, p. ?)

Compreendemos que apesar de curto o texto aborda temáticas importantes para a própria história e cultura do Brasil. Para conseguir trabalhar o texto proposto articulando-o com a herança musical africana, o/a professor/as terá, antes de mais nada que adquirir conhecimento acerca das informações históricas mencionadas no texto, antes mesmo e para conseguir realizar um planejamento pedagógico que inclua explicação e/ou revisão acerca de conteúdos relacionados às tradições culturais e históricas de negros na Estado da Bahia com destaque para Salvador e o Recôncavo Baiano.

Além disso, Na leitura seria interessante compreender as formas pelas quais a população africana no ciclo econômico da cana-de-açúcar, o processo de escravização da população africana, a República de Angola, o negro e a Guerra de Canudos, a população negra e os fluxos migratórios e emigratórios, as capitais do Brasil e os estados Brasileiros, o negro e a formação das cidades e bairros. Todas estas questões ratificam a necessidade da formação específica de professores com estas temáticas. É importante ressaltar que mesmo no século XXI a participação da população africana na formação do Brasil ainda se encontra quase que totalmente restrita a espaços inferiorizados quase nunca mencionando seus feitos e/ou protagonismo. Como afirma Souza (2005):

Os livros didáticos, por exemplo, não trazem a figura do negro representada de modo expressivo, isso se considerarmos apenas o número de habitantes afrodescendentes no país. De modo geral, ainda trazem o negro retratado como caseiro, lavador de carro, babá, lavadeira etc. O negro aparece também em situações que falam de escravidão.

Isso esconde toda uma riqueza de outros aspectos do universo africano e da história dos negros que vieram escravizados para o Brasil. (SOUZA, 2005, p. 11)

Entretanto é necessário esclarecer que o livro didático integra um conjunto de artefatos que estão diretamente relacionados ao processo de escolarização definido por um grupo que detêm o poder político em determinado momento histórico, possuindo marcadores de ideologias e decisões político-educacionais que determinam o tipo de educação se quer na escola e difundida pela escola. Esta percepção integrou os questionamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que apresenta seu conceito sobre educação e o que se dela deseja, posto que:

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (DCNRE, 2004, p. 14)

É preciso que compreendamos que grande parte dos educadores soteropolitanos são afrodescendentes e que nos processos de escolarização e/ou formação social aprenderam que eram descendentes de escravos oriundos de um continente onde “sempre reinou” a miséria e o atraso social. Como adverte as Diretrizes Curriculares, “Não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes” (DCNRE, 2004, p. 14). Experimentar esta condição é ter que conviver com dores que, por vezes, transcendem a autoaceitação e reverberam nas costuras da prática pedagógica que sem a fundamentação necessária tendem a omitir e/ou a reproduzir suas experiências quando não são identificados os mecanismos de discriminação na escola. A esse respeito, em sua pesquisa Silva (2011) identifica que:

Os resultados das entrevistas confirmaram o pressuposto de que grande parte dos professores não percebe a discriminação contida nos livros sob a forma de estereótipos. Eles têm essa representação naturalizada, não identificando o estigma e a cristalização da sua realidade, assim como a ausência do seu contexto sociocultural nos livros que utilizaram. (SILVA, 1988b; 2011,21).

Por estas razões, a efetividade das propostas encontradas somente se daria, como dito anteriormente, com a inclusão no Projeto Nossa Rede de uma formação específica com a temática além de uma formação/instrução para a utilização dos livros didáticos produzidos pelo projeto.

Ademais, nos anexos deste caderno existem ainda outros textos que abordam elementos importantes para a questão religiosa, feminina, as artes e artesanato e a ciência. Todas estas questões que vem sendo abordadas por nós ao longo desta seção. Por esta razão ratificamos a

possibilidade de transformar todos os anexos do quinto ano em uma proposta para a educação das relações étnico raciais, com Sequências Didáticas específicas, como uma grande possibilidade de estimular a construção de conhecimentos e de valores que preparassem pelo respeito da diversidade e das diferenças ao tempo em que combatam as desigualdades e as discriminações.

Um grande avanço nas representações do negro no livro didático foi percebido a partir da análise da história e da cultura da África nos cadernos de língua portuguesa do primeiro ao quinto ano do projeto Nossa Rede. Foi possível verificar a presença desta temática em todos os cadernos, ainda que, em alguns casos haja a necessidade de repensar a escolha do texto incluído e/ou da orientação pedagógica realizada, a grande maioria do proposto possui um viés que agrega e valoriza ao invés de desqualificar e excluir.

No que tange às questões de construção do currículo, percebemos uma insuficiência de expectativas de aprendizagem que objetivassem incluir a temática racial no processo de aquisição da língua portuguesa, ainda que encontrássemos atividades com as quais é possível inclui-las, as sugestões não se constituem em objetivos da educação municipal, mesmo que o perfil dos/as estudantes seja composto por 80 % de matrículas autodeclaradas pardas e pretas pelos/as responsáveis das crianças, e, que exista todo um arcabouço legal nacional e municipal que determinem a obrigatoriedade esta inclusão.

Após a análise dos cadernos, destacamos que foram localizados elementos que podem subsidiar o trabalho de construção identitária para a autoaceitação das crianças negras em disputas contra hegemônicas de narrativas da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Contudo, apesar de serem encontrados em uma atividade ou outra, a maior parte destes elementos foram concentrados em Sequências Didáticas destinadas à África. Salvo exceção o caderno do quarto ano, no qual encontramos atividades sobre os povos indígenas.

**Figura 25 - Ana Célia da Silva.**



Fonte: Odara - Espaço Griot Ana Célia da Silva ([institutoodara.org.br](http://institutoodara.org.br))

## **5. REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS E ADULTOS NEGROS NOS CADERNOS NOSSA REDE PARA O PROFESSOR, 1.º AO 5.º ANO FUNDAMENTAL- ANA CÉLIA DA SILVA**

Os estudos acerca da representação do negro do livro didático de língua portuguesa ganham maior ênfase no Brasil nas décadas de oitenta e noventa. Pesquisadoras como Ana Célia da Silva vêm transformando a realidade educacional desde o período anterior a alteração da LDB 9394/96 pela lei n. 10.639/2003. A esse respeito Munanga (2005, p. 15) percebeu e denunciou que os “nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental”.

Esta seção ancora-se nos estudos de uma mais velha que atuou como professora no Instituto Anísio Teixeira em Salvador, e na Universidade do Estado da Bahia, especificamente no PPGEDUC, além de ser umas das precursoras dos Estudos Africanos no Brasil. Em entrevista publicada no sítio Memória da Educação na Bahia, SILVA(2019) relata sua história de vida, em um dos trechos ela relata que:

“eu me lembro que em 86 quando eu fui fazer Estudos Africanos com o professor Edivaldo Boaventura, a Bahia introduziu Estudos Africanos bem antes da lei 10.639, a Bahia introduziu.... professor Edivaldo, aquele homem era magnífico, eu tenho um amor a ele muito grande. Ele era Secretário de Educação e outra pessoa muito importante, professora Yeda Pessoa de Castro, ela era diretora do CEAO, ela fundou o Museu Afro, uma pessoa muito significativa para o Movimento Negro, ela nos acolhia no CEAO. Bujão, aquele pessoal que todo mundo ia pra lá pra brigar. Brigavam com ela mas todo mundo lá, e ela segurando. Ela já tinha feito dois cursos de formação de professores em Estudos Africanos. Introdução aos Estudos Africanos. Quando ela foi fazer o terceiro eu consegui assinatura de várias entidades do movimento negro e nós fomos entregar ao professor Edivaldo Boaventura, e nesse dia ele estava reunido com algumas diretoras, aí ele leu e disse “interessante, vocês querem colocar Estudos Africanos no currículo”, aí dissemos: é. Aí ele disse assim “então vamos colocar! vocês que estão aqui diretoras, vai ser no colégio de vocês”. Eu só vi gente ficar pálido, foi horrível, não queriam não. Eu ensinei no Anísio Teixeira 2 anos, Estudos Africanos, e mais 10 professoras em vários colégios daqui de Salvador: Duque, aquele de Itapuã, no Engenho Velho, que era até uma mulher branca que ensinou, muito boa. Uma escritora Iracy. Foi uma experiência significativa, e devemos isso ao professor Edivaldo Boaventura.” (SILVA, 2019).<sup>65</sup>

A riqueza presente neste relato histórico não poderia deixar de compor um estudo acerca de um Projeto Pedagógico elaborado pelo próprio município de Salvador, especialmente por acreditarmos que este estranhamento, relatado pela autora, que chega a causar palidez em muitas gestoras escolares, pode a nosso ver demonstrar uma possível tensão étnico-cultural existente nas instituições escolares entre os indivíduos que as integram e (professores/as, estudantes, coordenadores pedagógicos/as, gestão escolar, família, gestão do sistema) e, entre os indivíduos para com os elementos que compõem a cultura material escolar, posto que “a arte do ensino e o ofício de professor enraízam-se no que Michael de Certeau denominou, ao estudar a invenção do cotidiano na cultura, as ‘artes do fazer’, isto é as regras operatórias que nascem da experiência no trato com as pessoas e as coisas” (BENITO, 2017, p. 29). Assim, perceber em que medida existem ou não mudanças nas representações estigmatizadas, depreciativas e/ou preconceituosas nos livros didáticos produzidos pelo Projeto Nossa Rede, tornou-se um dos elementos no fundamento desta pesquisa.

Neste caminho, corroboramos com Silva (2011) acerca da necessidade de compreendermos tanto os significados quanto os motivos da existência do conceito de

---

<sup>65</sup> Transcrição Ana Célia Silva - Memória da Educação na Bahia (ufba.br).

“representação social”, termo criado, segundo a autora, por Moscovici na publicação do seu livro *La Psychanalyse, son image e son public*, em 1961, publicada no Brasil com o título *A representação social da psicanálise*, 1978, traduzida da segunda ed. francesa, e em 1976, pela Presses Universitaires France, de Paris, para compreensão das representações sociais do negro, suas transformações, bem como dos determinantes de suas mudanças, posto que “Os significados transmitidos através do conhecimento e realidades diretas são limitados em relação aos conhecimentos e realidades transmitidos através da educação, meios de comunicação e instituições”. (MOSCOVICI, 1978 *apud* SILVA 2011, p. 28)

Assim, tomamos por referência o entendimento de representações sociais como sendo “um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais” (MOSCOVICI, 1978 *apud* SILVA 2011, p. 28), e, que no ambiente escolar teima por determinar a organização dos pensamentos através das linguagens impostas pela cultura hegemônica em uma estrutura sistêmica que absorve em seu interior diferentes realidades ao tempo que as segrega à lugares distintos e inferiores à medida em que difiram do que predetermina, ainda que este processo não ocorra sem resistências, entendemos que:

[...] cada experiência é somada a uma realidade predeterminada por convenções, que claramente define suas fronteiras, distingue mensagens significantes de mensagens não-significantes e que liga cada parte a um todo e coloca cada pessoa em uma categoria distinta. Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. (MOSCOVICI, 2007, p. 35)

Por estas razões, partimos da elaboração na qual as representações sociais extrapolam o que detalham as fotografias e ilustrações, transpondo-se aos motivos de suas escolhas em dado momento político/histórico, quem escolhe quem as produzirá, quem as produz e para quem as produz, em que contexto deverão ser inseridas, as prescrições para suas interpretações, as leituras dos indivíduos e dos coletivos, e as possíveis tensões e/ou silenciamentos resultantes das inter-relações destes processos.

Compreendemos que as fotografias e as ilustrações compõem a intencionalidade do texto, acrescentando-lhe marcadores linguísticos e sociais que ampliam signos e significados atribuídos aos conhecimentos que circulam nos livros didáticos e ampliam muito as possibilidades de formar leitores críticos, pois “as imagens são ferramentas com as quais as crianças estabelecem identificações, sendo assim os materiais didáticos poderiam contemplar, de maneira positiva, a diversidade étnico-racial” (SILVA; PACÍFICO 2014, p. 3). Assim sendo,

as representações presentes em imagens vinculadas ou não aos textos disponibilizados às crianças através dos livros didáticos, permitem a atribuição de significados e interpretações nas mesmas proporções e/ou mais intensamente que a texto escrito, principalmente no caso de crianças não alfabetizadas, em outras palavras, as representações imagéticas permitem ao leitor não apenas a sua leitura, mas sobretudo uma inserção “cirurgicamente estruturada” ao mundo de quem as propõe.

Assim, ao corroborar com Brito (2009, p. 190) no que tange “a linguagem visual como uma produção de sujeitos e grupos sociais, situados historicamente no tempo e no espaço” ressaltamos a importância de incluir a análise das representações imagéticas presentes nos livros didáticos, construídos de forma coletiva, como afirma o Projeto Nossa Rede, por profissionais que atuam nas Instituições Escolares. Além disso, realizar esta análise a partir dos livros de língua portuguesa destinados aos professores ganha outros contornos uma vez que a cultura escolar em torno da didática desenvolvida por educadores para a utilização do seu manual, é destacada por Maheu (2005):

No caso dos manuais de língua portuguesa para as primeiras séries do nível fundamental, o detalhamento das atividades que compõem o trabalho pedagógico (objetivos, conteúdos, metodologia e sistemática de avaliação), as respostas predefinidas às questões endereçadas aos alunos presentes no *livro do mestre*, seus conteúdos e suas atividades, de modo geral, acabam por definir e tecer as malhas do processo ensino/aprendizagem. Os professores seguem normalmente as prescrições pedagógicas contidas no manual que prefiguram o dia a dia escolar. Numa atitude cega, tal os súditos de Tebas sucumbidos diante da esfinge, os professores, em grande parte, dizem *amém* aos desígnios desse instrumento de ensino, deixando de assumir a autoria no seu próprio exercício profissional. (MAHEU, 2005, p. 2)

Deprendemos que a pesquisadora defende que ao invés de proporcionar o diálogo, os manuais contribuirão para promover silenciamentos na construção de outras possibilidades de abordagens didático-pedagógica, em especial nos projetos construídos a partir de uma política educacional municipal. Todavia, é necessário considerar que nenhum processo de transmissão de conhecimentos se realiza sem a interferência ativa dos leitores e receptores. Neste sentido, perceber a forma como crianças e adultos negros são representados no CPLPNR reveste-se de grande importância.

Assim, ao discutir as “relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa”, em sua tese, Paulo Vinicius Batista da Silva (2005) nos apresenta um importante quadro com a síntese das representações raciais presentes nas pesquisas encontradas em banco de dados no início da segunda metade da década de 1980, com pesquisadores como (Pinto, 1981, 1987; Silva, 1987, 1988a, 1988b; Brasil/FAE, 1994); (Cruz, 2000), (Chinellato, 1996), Oliveira, 2000; Pinto, 1999; Cruz, 2000, na qual observamos que:

Personagens negros apareceram menos frequentemente em contexto familiar. Personagens negros desempenharam um número limitado de atividades profissionais. Crianças negras representadas em situações consideradas negativas. Tratamento estético das ilustrações apresentou o negro com traços grotescos e estereotipados. Tentativas de romper com a associação do negro com a figura de escravo produziram associações com personagens estereotipados/folclóricos. Negros prevalentemente como personagens sem possibilidade de atuação na narrativa, em posição coadjuvante ou como objeto da ação do outro. Personagens negros pobres ou miseráveis, que desempenham os papéis sociais estereotipados ou estigmatizados. (SILVA 2005, p. 14)

O quadro apresentado por Silva (2005), mostra uma pequena diferença entre o resultado das pesquisas da década de 1980 e 1990 e as pesquisas do ano de 2000. Nas primeiras, perduraram nos livros didáticos a representação negativa do negro e a exaltação do branco. As personagens não possuíam identificação do nome. As capas como lugar de destaque destinada, em sua grande maioria a personagens brancas. As relações de trabalho ainda apresentavam o negro em trabalhos braçais e de menor prestígio social. Silenciamentos no que tange às culturas africanas e a hegemonia das culturas europeias. A representação do negro quase que exclusivamente em situações de trabalho, excluindo a presença em escolas e/ou em situações de lazer.

As pesquisas apresentadas para os anos de 2000, apresentam pequenas mudanças, com a representação de crianças negras em instituições escolares e em situações de lazer. Inicia-se um processo de ampliação das representações nas relações de trabalho da população negra. Entretanto, persistem os estigmas, do negro como escravo, coadjuvantes, apresentados fora do contexto familiar, a predominância da narrativa histórica europeia (SILVA, 2005).

Em se tratando de estudos acadêmicos, ressaltamos que apesar das pesquisas serem publicadas nas décadas citadas, muitas análises não partem da História do Tempo Presente, muitas obras selecionada para estudos são de outras décadas. Por esta razão pudemos encontrar nas pesquisas de Silva (2011) acerca de livros didáticos da década de noventa, mudanças na representação do negro:

As ilustrações representam os personagens negros humanizados, com nomes próprios, em interação com crianças brancas, sem estar executando papéis ou funções subalternas. Não são vítimas de zombaria ou de rejeição por parte das crianças brancas, como ocorria nas ilustrações e nos textos dos livros analisados na década de oitenta (SILVA, 2011).

Consideramos como grande avanço social os resultados encontrados pela autora, em especial na representação de personagens humanizadas e ocupando outros lugares nos livros didáticos que não os de subalternidade. Nesta perspectiva, a análise dos livros produzidos pelo Projeto Nossa Rede demonstra um grande diferencial na representatividade do negro, uma vez que são maioria absoluta nas imagens gerais, e, na maior parte das vezes, de forma positiva e

humanizada. Talvez a participação de professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e gestores/as, junto com a equipe da SMED e do ICEP, tenha contribuído para a mudança significativas que pudemos identificar, apesar da persistência de muitos elementos negativos constatados em outras pesquisas desde a década de 1980 apresentadas.

É importante ressaltar que se trata de uma política educacional do município de Salvador e como tal, o caderno do professor de língua portuguesa busca dialogar com maior ou menor intensidade os valores e culturas do sistema no qual está inserido, através dos mecanismos de controle, “uma possível interpretação explicativa seria a dificuldade dos autores (também de ilustradores, revisores, etc., isto é, as equipes de produção), predominantemente brancos, de construir textos em que a sua própria condição racial não seja naturalizada.” (SILVA, 2005, p. 85). Desta forma, a inclusão da coordenação pedagógica nestas construções revela-se mais uma vez importante na medida em que estas podem assumir o apoio e a supervisão dos conteúdos, competências e valores da Educação das Relações Étnico Raciais e o Estudo de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, conforme previsto no artigo 3.º da Resolução n. 1/2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Neste contexto, também nos instigou saber quem é o/a responsável pelas ilustrações “como agente influenciador da forma como representa o negro, “por conduzir ao respeito às coisas” (SILVA, 2011, p. 114). Assim, na leitura dos CLPP-NR (2016, p. 4) é possível observar a referência à profissional Alessandra Kalko, que integrou a equipe do ICEP no Projeto Nossa Rede, sendo a responsável pela capa e pelas ilustrações dos cadernos.

Alê Kalko é curitibana, nasceu em 1976, é ilustradora, designer e editora, atuou como diretora de arte de revistas como Mundo Estranho e Superinteressante e publicou seus trabalhos em editoras como Abril, Globo, TRIP e ainda no jornal A Folha de São Paulo<sup>66</sup>, percebe-se desta forma a imersão pessoal e profissional da ilustradora com a cultura da região sudeste do país, bem como construções que integram as culturas de grandes veículos de comunicação (revistas e jornais) de grande circulação nacional.

Mesmo encontrando a representação de crianças e adultos indígenas em quantidade e situações diversas, não restritas apenas ao dia 21 de abril- Dia do Índio e compreendendo que à Educação das Relações Étnico-Raciais inclui mais que o estudo do negro, optamos nesta pesquisa, por direcionar o olhar apenas para este grupo étnico. Desta forma foi possível analisar os cinco cadernos das séries iniciais do ensino fundamental, no curto espaço de tempo destinado às pesquisas de mestrado.

---

<sup>66</sup> Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/autor.php?codigo=03337>. Acesso em: 02 nov. 2022.

Na perspectiva de mudanças, foram encontradas trinta e duas capas de Sequências Didáticas com a presença de crianças e/ou adultos negros, de um total de sessenta e uma, o que corresponde em aproximadamente 53 % das capas. Após esta identificação, organizamos as representações em grupos de análise com características similares, conforme quadro abaixo:

**Quadro 15** - Estrutura da análise das representações de crianças negras

| <b>Quantidade de Ilustrações</b> | <b>O que apresentam</b>                                  | <b>Cadernos nos quais se encontram</b>   |
|----------------------------------|--|--|
| 09                               | Crianças negras brincando                                | Cadernos do 1.º, 2.º, 3.º, 4.º e 5.º ano |
| 03                               | Crianças negras lendo sozinhas                           | Cadernos do 1.º, 2.º ano                 |
| 08                               | Crianças negras em situações de leitura coletiva         | Cadernos do 1.º, 2.º, 3.º, 4.º ano       |
| 04                               | Crianças negras em situações de escrita                  | Cadernos do 1.º, 2.º ano                 |
| 01                               | Crianças negras em contato com computador                | Caderno do 5.º ano                       |
| 04                               | Crianças negras em situações fantasiosas                 | Caderno do 2.º, 4.º ano                  |
| 03                               | Análise da representação de Adultos Negros e sua cultura | Caderno 2.º, 5.º ano                     |

Fonte: a autora, s.d./ CLPP-NR

Os sete grupos apresentados na tabela serão detalhados um a um. Ressaltamos que foram identificadas representações de crianças negras, brincando de trabalhar em uma das capas, inter-relacionando com outra criança na escola e em atividade lúdica, entretanto, é importante ressaltar que a brincadeira estava relacionada ao trabalho, correlação que não foi identificada com crianças de outras etnias. Outra representação identificada foi a de crianças negras sozinhas na praia, sem qualquer menção a uma família que as proteja em espaços coletivos. Essas duas representações, entre outras, parecem que vêm sendo mantidas ao longo de mais de quatro décadas de estudos sobre as representações do negro no livro didático.

### 5.1. GRUPO 1 – REPRESENTAÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS BRINCANDO

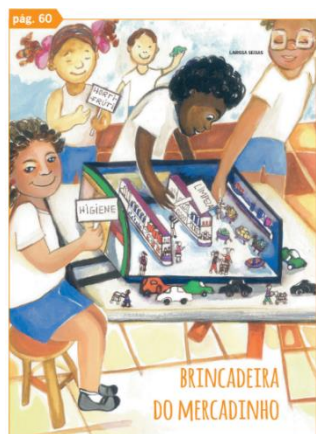
A negação do direito a infância e ao brincar, que em décadas anteriores predominava nas representações de crianças negras nos livros didáticos relatada por (SILVA, 1988), sofreu uma grande mudança nos CPLP-NR elaborados entre os anos de 2015 e 2017 na rede municipal de Salvador. Na leitura cuidadosa identificamos em nove das capas de Sequências Didáticas representações de crianças negras brincando. Optamos por selecionar três destas capas para uma análise.

Na leitura do CLPPNR (2016, p. 21) do 1.º ano, da SD “Mural das Preferências” encontramos a representação de crianças brincando. A primeira vista temos impressão de que estão brincando em grupo, entretanto, a análise mais atenta revela cada criança sozinha em uma brincadeira: uma menina de vestido pulando corda. Uma menina com bermuda azul e blusa branca pulando amarelinha. Um menino de bermuda vermelha e blusa branca com a mão na cabeça olhando para uma bola. Uma menina escondida em um arbusto olhando para um animal não identificado atrás de uma árvore.



Apesar das ilustrações sinalizarem para as crianças negras em atividades infantis, sorrindo, brincando, chamou atenção a identificação de estarem isoladas na sua própria brincadeira, mesmo naquelas em que as memórias nos levam à coletividade, como pular amarelinha e jogar bola. Cada criança representada na imagem está sozinha, cada uma se divertindo com brincadeira diferente.

Ainda no do CLPPNR (2016, p. 66) está a capa da SD “Brincadeira do mercadinho”. Nela encontramos uma cena na qual cinco crianças são representadas próximas à maquete de um mercadinho. Pudemos perceber que as crianças negras estão “brincando de trabalhar”, classificamos de tentativa de “suavizar” a ideia do trabalho infantil, modelando-a às



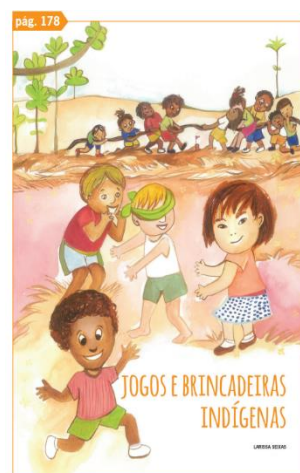
experiências individuais, buscando sua naturalização ao conferir às crianças o direito de frequentar a escola e de brincar, entretanto, inserindo neste espaço ferramentas que delimitam as fronteiras sociais nas quais elas podem estar. Trata-se, desta forma, de uma versão capitalista contemporânea dos mesmos elementos estigmatizados das representações do negro nos livros didáticos da década de 1980, onde “a representação do negro quase que exclusivamente em situações de trabalho, excluindo a presença em escolas e/ou em situações de lazer”, (SILVA, 2005), mas que agora

aparecem expressos com a mutação do que já não é histórico e socialmente aceito. Propostas como estas tendem a contribuir para a manutenção do cenário já citado no qual dados do IBGE (2018) apontam que apenas 29,9 % dos cargos de gestão no Brasil são ocupados por pretos e pardos.

Atrelado ao vetor do trabalho, percebemos ainda uma criança negra esboçando um sorriso ao segurar a placa com o nome “higiene”, podemos inferir aqui uma mensagem simbólica referente a necessidade do negro estar limpo para estar na escola, em alusão a concepção racista que estabelece ligações do negro à sujeira. Esta mensagem é ratificada com uma segunda placa onde se lê “limpeza” e nos remete as teorias eugenistas, criadas por Francis Gatton (1822-1911), em 1883, que no Brasil ganhou contornos próprios com a adesão de médicos e intelectuais que buscavam na biogenética uma forma de excluir negros, asiáticos e deficientes, como esclarece para o sítio virtual Geledés a pesquisadora Maria Eunice Maciel, professora do Departamento de Antropologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), “para parte da elite intelectual da época, a eugenia seria uma forma de ‘higiene social’, tanto que “saneamento, higiene e eugenia estavam muito próximas e confundiam-se dentro do projeto mais geral de ‘progresso’ do país”. (FERREIRA, 2017 *apud* GELEDÉS).<sup>67</sup>

Ou seja, além da veiculação a sujeira, esta concepção eugenista ligava o negro as ideias de atraso no desenvolvimento do país. Por estas razões nos causou muitas inquietações perceber estes elementos no caderno destinado a crianças do primeiro ano do ensino fundamental da rede municipal de Salvador.

A ilustração do CLPPNR-1.º ano (2016, p. 208) da SD “Jogos e Brincadeiras Indígenas” retrata treze crianças brincando ao ar livre. Na parte superior da página identificamos nove crianças negras brincando de cabo de guerra. A parte central da ilustração temos três crianças, sendo dois meninos loiros e uma menina asiática. Um dos meninos está com uma venda nos olhos. Na parte inferior da ilustração temos um menino negro, sozinho, de short verde e blusa vermelha. Algumas questões merecem ser pontuadas nesta representação. Em primeiro lugar o ambiente genérico da cena não possui nenhuma referência que permita uma identificação com a cidade de Salvador e/ou outro território baiano, uma vez que a valorização do território é um dos objetivos do projeto. Em segundo lugar, ainda que não seja o foco da nossa pesquisa, ao



<sup>67</sup> Disponível em: <https://www.geledes.org.br/eugenia-no-brasil-movimento-tao-absurdo-que-e-dificil-acreditar/>.

compararmos as crianças representadas nesta capa a outras ilustrações e fotografias dos próprios CLPP/NR, não conseguimos identificar nenhuma referência às crianças indígenas. Estes dois elementos demonstraram um certo descuido com a caracterização da capa e a sua relação com os objetivos do projeto e o título proposto, como se qualquer cena de crianças brincando, por entre qualquer tipo de arbustos dessem conta da riqueza natural do território baiano.

Arelada a estas questões, percebemos que mais uma vez a criança negra é representada brincando sozinha, na parte inferior da capa. Além disso, chamou-nos atenção um detalhe no nariz do menino negro, que lhe retira a característica humana e o deixa semelhante a um focinho, perpetuando a prática de animalização de personagens negras. Este estereótipo já havia sido citado por Silva (2011) em suas análises dos livros didáticos na década de oitenta do século XX.



Identificamos, também no CLPP/NR (2016, p. 130) a capa da SD “Jogos Africanos”. Nela, duas crianças negras estão sentadas no chão de uma sala de aula, com pedrinhas nas mãos e próximas a um tabuleiro. As crianças estão com um fardamento escolar, sorrindo enquanto brincam com um jogo de origem africana. Na parede vemos um Mapa da África. No quadro é possível ler “Regras da Mancala”. Todos estes elementos apontam para uma valorização da História e Cultura da África e sua circulação entre crianças afro-brasileiras. Este é um grande diferencial da ilustração da segunda década do século XXI em relação as ilustrações das décadas de 1980 e 1990 do século XX.

Apesar de serem desenhadas sozinhas, a caracterização da sala de aula nos remete a uma instituição escolar, e, sendo esta parte integrante do Estado, no que se refere às crianças que estejam ali matriculadas, possui a responsabilidade de “colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”, segundo o artigo 227 da Constituição Federal de 1988. (BRASIL, 1988)

Salientamos que a representação de crianças negras brincando em livros de língua portuguesa do ensino fundamental, quase vinte anos após a sanção da lei n. 10.639/2003, é sem dúvidas um avanço significativo, entretanto, mesmo com esta mudança percebemos que o isolamento ainda é uma das características marcantes da discriminação presente em quatro das nove capas analisadas.

## 5.2. GRUPO 2 – ANÁLISE DE REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS NEGRAS LENDO SOZINHAS

Destacamos neste grupo a representação de crianças que hipoteticamente desenvolveram a competência leitora e o hábito leitor, ganhando a autonomia de poder realizar leituras como deleite quando e onde quiserem, é tido como uma novidade encontrada por esta pesquisa uma vez que não localizamos esta categoria em outras pesquisas consultadas.

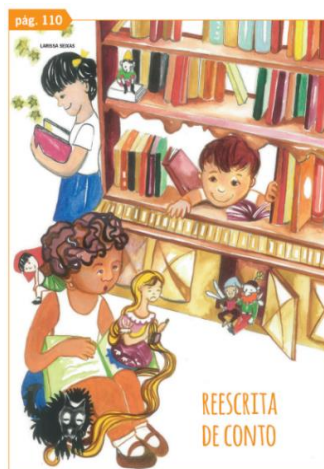
Assim, o CLPP/NR- 2.º, 2016, p. 51, apresenta na ilustração da capa da SD “Seguir um autor”, uma criança negra deitada na areia da praia, sem nenhum adulto por perto, vestida com uma bermuda verde e uma blusa vermelha. De sapato preto e meia branca. O fato de estar calçada, vestida, com a menção a protetor solar no rosto, mostra uma criança com um certo poder aquisitivo, diferindo-se da relação do negro com a pobreza e a miséria, como constatado em outras décadas. Entretanto, dois estereótipos são percebidos na representação desta capa, os mesmos encontrados em pesquisas da década de oitenta por Silva (2011), mesmo com o transcorrer de quase meio século, a criança negra é representada sozinha mas risonha (o negro risonho) em um lugar de lazer e de grande circulação, contudo sem a proteção de uma família (o negro retratado sem família).



De fato estes elementos causam grande impacto, parece-nos inconcebível que uma criança esteja se divertindo, sozinha em uma praia, com a água do mar há poucos centímetros, mas, por quais razões esta representação é aceitável e foi autorizada a circular nas salas de aula da cidade de Salvador? Esta decisão vai de encontro ao sistema de proteção à infância, previsto na CF-88, e no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) que legitimam sua proteção integral por parte não apenas da família e da sociedade, mas também do Estado.

Ademais, não conseguimos estabelecer relação entre o texto e a representação proposta na capa da Sequência Didática uma vez que a expressão “seguir” alguém é uma linguagem comumente utilizada para as redes sociais e além do livro, nenhuma outra tecnologia se faz presente.

A capa da SD “Reescrita de Conto”, do CPLPNR-1.º ano (2016, p. 129), possui três



crianças em um ambiente onde existe uma estante com muitos livros, possivelmente uma biblioteca. Uma das crianças está em pé, com as costas na estante, lendo um livro. Outra criança está com o rosto apoiado em uma prateleira da estante. Uma terceira criança, uma menina negra, está sentada com um livro aberto, de onde uma personagem loira e de cabelos longos, que nos remete a história europeia de Rapunzel e seus longos cabelos, sai de dentro do livro. Nas costas da menina, vemos ainda uma personagem com um gorro vermelho, que nos lembra outra história europeia “Chapeuzinho Vermelho”.

Percebemos que a representação exalta a cultura europeia como referência para a criança negra, esta premissa vem sendo questionada por muitos/as pesquisadores/as que estudam o negro nos sistemas de ensino, nas últimas décadas, dentre ela Eliana Cavalleiro, para quem crianças de seis anos, que pela legislação educacional estariam no primeiro ano do ensino do fundamental que estas “já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem” (CAVALLEIRO,2010, p. 9). Esta constatação, segundo Silva (2010) pode compreendido como uma construção social e educacional na qual:

Os currículos, programas, materiais e rituais pedagógicos privilegiam os valores europeus em detrimento dos valores de outros grupos étnico-raciais presentes na sociedade. Os valores destes grupos são, na maioria das vezes, ocultados ou apresentados de uma forma tal que não coloque em conflito os valores dominantes. Em consequência as populações excluídas, podem vir a privilegiar os valores da história e cultura oficial como os únicos a serem considerados, renegando os seus próprios valores, se o processo pedagógico, o seu cotidiano e a sua cultura, não favorecer-lhes oportunidades de reflexão e reelaboração. (SILVA, 2010, p. 15)

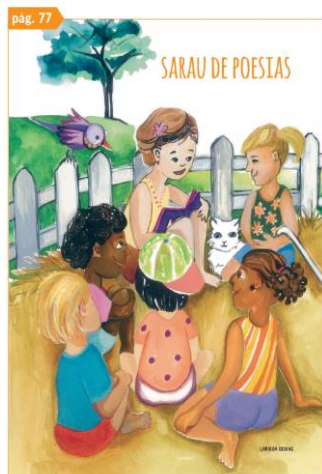
Dessa forma, não nos cabe normalizar que dos livros saiam apenas personagens europeias para “o colo” de crianças negras, ao contrário é necessário que este modelo de escolarização seja problematizado. Aliás é tão necessário quanto legalmente obrigatório que a educação brasileira construa novas possibilidades que contraponham a omissão e a negação dos valores e estéticas negras nos livros didáticos.

Assim, o protagonismo da representação de crianças negras lendo sozinhas em livros de língua portuguesa é um dos avanços encontrados no projeto Nossa Rede, entretanto também foi possível perceber a manutenção de estereótipos que há décadas vem sendo denunciados como as personagens negras risonhas, independente do contexto em que se encontra, a ausência de família e a hegemonia da cultura europeia.

### 5.3. GRUPO 3 – ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS EM SITUAÇÕES DE LEITURA COLETIVA

Consideramos de grande relevância a presença de crianças negras sendo integradas a comunidade leitora, a partir de rodas de conversa e da valorização da cultura oral. Diversas situações de leituras foram encontradas em oito capas de sequências didáticas nos cadernos de língua portuguesa do primeiro ao quinto ano ensino fundamental do projeto Nossa Rede.

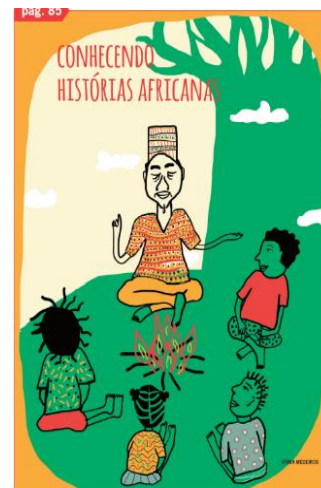
A oralidade é um dos fundamentos da cultura africana e atravessou o Atlântico viva na memória dos povos que para o Brasil foram trazidos. Este fundamento tornou-se uma das metodologias de preservação e difusão de tradições e conhecimentos, um fundamento que determinou a sobrevivência e transmissão da história e da cultura por muitas gerações.



Na leitura da representação da capa da SD “Sarau de Poesias”, CLPP/NR-1.º ano, vemos uma adulta branca e cinco crianças (brancas e negras) sentadas no chão, próximo a uma cerca branca, com uma árvore ao fundo. A adulta segura um livro no colo. Uma das crianças está com uma bengala branca no braço esquerdo e um gato branco ao seu lado direito, de frente ao leitor. As outras crianças estão ilustradas de costas para o leitor. Perceber a inclusão de crianças negras em rodas de leitura, na qual suas expressões demonstram interesse, nos pareceu muito importante não apenas para o processo do letramento, mas pelo processo de socialização.

Entretanto, chamou atenção que nesta representação haja marcações de partes íntimas apenas na menina negra que está de costas enquanto as duas outras crianças brancas na mesma posição parecem assexuadas. Compreendemos a inexistência de elementos neutros na composição de currículos e materiais pedagógicos, por esta razão nos questionamos as razões deste olhar sexualizado para meninas negras em um material destinado ao estudo e aquisição da língua portuguesa.

A SD “Conhecendo Histórias Africanas” está no CLPP/NR-3.º ano (2016, p. 105). Na ilustração vemos um homem adulto com vestes coloridas e estampadas, postado no desenho de frente para o leitor do caderno e quatro crianças sentadas ao seu redor. Todos apresentam característica negras no cabelo e nas vestimentas coloridas e estampadas. A imagem sugere que o adulto em movimentos corporais está com a palavra. Ao associarmos o título com a imagem, inferimos que se trata de referência a um Griot, contando histórias para as crianças. A referência aos *griots* nos remete aos alicerces dos povos africanos. A comunidade os respeitava mais até que outras lideranças. Ao transformar a vida em narrativas passadas por entre gerações os *griots* mantiveram pulsantes a ancestralidade e as tradições do nosso povo. Por estas razões consideramos mais um dos avanços encontrados pela pesquisa.



A ilustração da SD “Reescrita de Contos Populares”, página 195, do CDNR/LPP-3.º ano, retrata uma adulta sentada e mais cinco crianças fardadas ao seu redor. Neste caderno as



personagens são ilustradas sem cor de pele. Desta forma, passam a ter a cor utilizada como fundo da capa. Quatro crianças estão sentadas. Uma criança está em pé. A ilustração apresenta um balão indicador de fala, no qual vemos um cavalo com seu cavaleiro, inferimos desta forma que o menino que está em pé conta uma história enquanto os demais ouvem. Aqui pudemos perceber a fala de uma criança negra ser valorizada pela turma e pela professora, mesmo que ao longo dos cadernos não tenhamos encontrado referências como esta em nenhum deles.

O direito a fala de personagens negras em livros didáticos é algo percebido apenas nesta década posto que em décadas anteriores “a população negra constituía-se em minoria sua rara presença foi marcada pela estereotipia e seus valores culturais foram invisibilizados e recalçados” (SILVA, 2010, p. 17). Desta forma, avaliamos que a inclusão desta representação um diferencial do caderno.

As referências analisadas fazem menção a importantes elementos da cultura africana e apresentam-se como grandes mudanças na representação de negros nos livros didáticos, especialmente a inclusão de crianças negras em situações de leitura, o que merece grande destaque.

#### 5.4. GRUPO 4 – ANÁLISE DE ILUSTRAÇÕES DE CRIANÇAS NEGRAS EM SITUAÇÕES DE ESCRITA

A leitura das representações de crianças e adultos negros nas capas das sequencias didáticas nos evidenciaram uma alusão a diferentes situações de escrita. Ao todo encontramos quatro capas com estes elementos. Salientamos que o direito de acesso a instrução foi negada a população negra historicamente em nosso país. Em 1854, o decreto n. 1.331, de 17 de fevereiro estabeleceu que não seriam admitidos escravos em escolas públicas, além disso o decreto previa que apenas com a disponibilidade de professores haveria possibilidade dos adultos negros serem instruídos. Os reflexos desta proibição ainda podem ser percebidos na taxa de analfabetismo, evasão e reprovação escolar da população afrodescendente brasileira. Atribuir importância ao direito de acesso ao código escrito por crianças negras é sem dúvidas um grande diferencial no livro didático de língua portuguesa.

Entretanto, das quatro capas selecionadas, chamou atenção a referência na capa da SD “Álbum de Animais”, do CLPP/NR-1.º ano, retrata uma menina negra, sentada em uma cadeira, de costas para o leitor. A sua frente está um livro aberto sobre uma mesa. A esquerda da manina está o desenho de um pássaro azul e a escrita “arara-azul”. A sua direita, na parte superior, está o desenho de um felino e um texto “onça-pintada”. A menina está escrevendo a palavra “gambá” na parte inferior do caderno. Curiosamente este termo era associado ao longo de anos a um a chingamento racista. Uma vez que o código escrito ganha vida nas interpretações feitas a partir dele, esta imagem pode representar muito mais que uma criança escrevendo o nome de um animal.



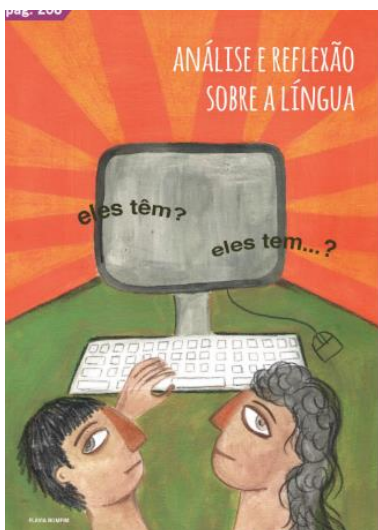
#### 5.5. GRUPO 5 – ANÁLISE DE ILUSTRAÇÕES DE CRIANÇAS NEGRAS EM CONTATO COM COMPUTADOR

Apesar das grandes descobertas e invenções do continente africano pouco as conhecemos. Muitas delas foram apropriadas pelos colonizadores como suas enquanto construía uma imagem de atraso para o continente que expropriavam, como registra Fonseca:

As contribuições das diversas nações africanas, ao longo da história, para o desenvolvimento cultural, econômico, político, científico e tecnológico da humanidade é vasta e complexa, muito embora esse reconhecido seja prejudicado pela

perspectiva preconceituosa que o ocidente europeu-norte-americano e sob sua influência cultural e científica nutre em relação ao continente-pai (FONSECA, 2009)

A análise das capas revelou a presença de uma única situação na qual crianças negras



estão em contato com tecnologias no CLPP/NR-5.º ano. Esta representação coloca as crianças em contato com as novas linguagens inseridas na sociedade com a internet e os computadores. A representação está na SD “Análise e Reflexão Sobre a Língua”. Apesar de ser uma atividade com a qual as crianças do século XXI demonstrariam expressões de felicidade, esta não foi percebida, ao contrário percebemos uma expressão melancólica nas crianças, como se não gostassem do lugar onde estão.

A mensagem não nos pareceu contribuir para desconstrução do estigma de atraso em relação as crianças negras.

## 5.6. GRUPO 6 – ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS EM SITUAÇÕES FANTASIOSAS

Neste grupo reunimos ilustrações nas quais as crianças vivenciam situações fantasiosas, que fazem alusão à imaginação tão importante nesta etapa do desenvolvimento humano, mas quase nunca associada à infância negra. Desta forma, consideramos uma das representações mais significativas do caderno. A liberdade de pensamento é pois um dos diferenciais que encontramos nos cadernos.

A capa da SD “Análise e Reflexão Sobre a Língua”, do CLPP/NR-4.º ano, mostra uma menina negra flutuando na altura das nuvens, tendo à sua volta muitos sinais de pontuação. A menina está sendo levada por asas. Está com as pernas voltadas para trás, dando ideia de movimento.



Flutuar por entre os signos e significados da língua, amparando-se em suas regras, na leveza e ao sabor do vento nos pareceu uma forma bem poética de fazer alusão a imaginação das crianças.

## 5.7. GRUPO 7 – ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DE ADULTOS NEGROS E SUA CULTURA

A representação inova ao apresentar adultos negros, com expressão de felicidade ao expor sua cultura. Esta cena seria inimaginável nas décadas de oitenta e noventa, quando o



negro ainda era associado apenas à escravidão. A capa da Sequência Didática “Nosso Bairro”, do CLPP/NR- 2.º ano, apresenta uma riqueza de elementos sobre o bairro da Liberdade, em Salvador. Vemos a placa da rua “Praça Nelson Mandela”. Uma mulher negra, utilizando uma roupa com tecido estampado vermelho, um turbante amarelo e um contra-egum no braço esquerdo.

O turbante utilizado pela mulher na imagem, assim como o pano da costa mencionado no anexo do CLPP/NR-5.º ano por Lucio Gaspar “faz parte do vestuário de mulheres africanas, sendo um acessório utilizado em diversos países do continente, como Costa do Marfim, Gana, Nigéria, Congo, Benin e Senega...” (GASPAR, 2016, p. 259), estas duas peças de origem africanas incorporadas ao vestuário feminino são utilizadas pelas baianas como elo de ligação com suas raízes africanas e também da religiosidade. O homem está vestindo uma camisa do bloco afro Ylê- Aiyê, e segura um estandarte do mesmo bloco que foi “fundado em 1.º de novembro de 1974, tem como objetivo preservar, valorizar e expandir a cultura afro-brasileira” (CLPP/NR-2.º ano, 2016, p. 193).

Por todos os elementos de valorização da cultura africana e o lugar de protagonismo reservado aos personagens adultos negros, esta capa apresenta grandes contribuições para estudantes e educadores/as.

**Figura 26 - A líder Luísa Mahim (Thiago Krening, s.d.)**



Fonte: <https://www.geledes.org.br/luiza-mahin/>, 2009.

## **6. LEITURAS DO REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESCRITAS LUIZA MAHIM**

Esta seção do trançado científico rende homenagens a Luisa Mahim, uma mulher preta, que se tornou estrategista no enfrentamento à escravização da população negra no país transformou sua própria casa em frente de resistência, um “quartel general das principais revoltas negras que ocorreram em Salvador em meados do século XIX, incluindo sua participação na Revolta dos Malês”.<sup>68</sup>

Acredita-se que Luiza seja oriunda da Costa da Mina, onde vivia o povo Mahi, região do Golfo do Guiné, Território ocupado atualmente pelos países de Gana, Togo, Benim e Guiné. Esta região foi marcada pelo intenso comércio de seres humanos na condição de escravizados nos séculos XIII e XIV. Estas pessoas eram oriundas de diferentes povos e etnias como os

---

<sup>68</sup> Disponível em: <https://www.geledes.org.br/luiza-mahin/>

nagôs; jejes; fantis e axântis; malês (islamizados); hauçás; canúris; nupés; gurunsis; fulas e mandiga. No Brasil, o principal destino destes povos foi o estado da Bahia.<sup>69</sup>

A historiografia oficial não apresenta nenhum documento oficial e/ou registro da existência de Luiza, sua memória permaneceu viva através da escrita do seu filho, Luiz Gama, segundo a pesquisadora Gonçalves (2011) no livro *Luiza Mahim: uma Rainha Africana no Brasil*:

Sem documentos ou quaisquer registros materiais que atestem sua existência, Luiza Mahin entrou para a História pela escrita do filho, o poeta e “precursor do abolicionismo no Brasil”, Luiz Gama, que revelou o nome da mãe em uma carta autobiográfica enviada em 1880 ao amigo Lúcio de Mendonça e, antes disso, dedicou-lhe os versos do poema *Minha Mãe*, escrito em 1861. GONÇALVES (2011, p. 13)

Os relatos de Gama, importante poeta e advogado brasileiro, abolicionista, registram a participação da mãe em diversos movimentos negros pela liberdade, dentre eles o Levante dos Malês 1835<sup>70</sup>, que não surgiu ao acaso, mas após quase três décadas de muitas lutas. Para tanto, acredita-se que houve muito planejamento por escrito, e que Luiza que dominava a escrita e a leitura, distribuía em seu tabuleiro panfletos com as prescrições para o levante. Esta narrativa apesar de não se confirmar com documentos oficiais, é muito possível de ser verídico haja vista a grande circulação de escravizados de ganho no centro da província de Salvador, como afirma Gonçalves 2011:

Se a dinâmica do escravismo urbano na cidade do Salvador possibilitou maior circulação aos negros de ganho que, permitiu também que negros ganhadores e negras ganhadeiras, reunidos nos cantos, estabelecessem vínculos e trocassem ideias. A conspiração silenciosa e dissimulada dos escravos de ganho parece ter adentrado em outros cantos; avançado por outros espaços até o campo da narrativa. (GONÇALVES, 2011, p. 45)

Assim, iniciamos a análise das prescrições curriculares do Nossa Rede evidenciando uma das mulheres negras que possuía a habilidade de construir prescrições para a organização da resistência negra e afro-descendentes na capital baiana. Deferência feita, depuremos o olhar acerca das prescrições curriculares municipais para as séries iniciais do Ensino Fundamental na capital mais negra do Brasil.<sup>71</sup>

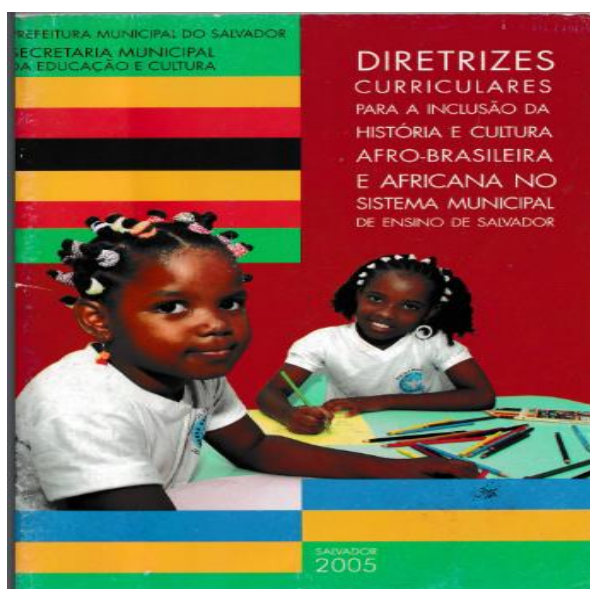
<sup>69</sup> Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Costa\\_da\\_Mina](https://pt.wikipedia.org/wiki/Costa_da_Mina).

<sup>70</sup> Considerado o levantamento de escravos que obteve maior ressonância histórica na Bahia, o Levante dos Malês de 1835 deve ser concebido como parte integrante de um ciclo de movimentos revolucionários que tiveram sua gênese em 1807 e que, ao longo de quase trinta anos, permitiram à Bahia ser palco de uma série de conflitos antiportugueses, revoltas militares e movimentos liberal-federalistas. (GONÇALVES, 2011, p. 22)

<sup>71</sup> Em 2017, oito em cada dez moradores de Salvador eram negros, ou seja, se autodeclaravam de cor preta ou parda, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), do IBGE. Os negros (pretos + pardos) somavam 2,425 milhões, ou 82,1 % das 2,954 milhões de pessoas que viviam na cidade naquele ano. Por isso, Salvador a capital da Bahia, tem o posto de capital negra do país”. Disponível em:

Os caminhos pelos quais a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana percorreram para sua inclusão na educação pública da cidade de Salvador, possuíram duas vias. As vias não-institucionais, foram as lutas pela liberdade das quais Luiza Mahim é um dos símbolos, os movimentos sociais como o Movimento Negro Unificado, os povos de comunidades de terreiro e o movimento de educadores/as. Já as vias institucionais, são demarcadas, dentre outros, pela publicação das Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador, publicadas em 2005, Resolução n. 008/05 Conselho Municipal de Educação (CME), dois anos após a lei n. 10.639/2003, em uma parceria estabelecida entre a SMEC e a Universidade Federal da Bahia, através do Centro de Estudos Afro-Orientais- CEAO/CEAFRO.

**Figura 27** - Capa das Diretrizes Curriculares CMHAA (2005)



Fonte: SALVADOR, s.d.<sup>72</sup>

Foi com a potência poética da afirmação: “[...] Há que se superar as mortes silenciosas de autoestima que acontecem a cada dia na sala de aula, provocadas pela discriminação racial” (DCMHAA, 2005, p. 9) que a pedagoga Olivia Santana secretária municipal de Educação na gestão da SMEC (2005), ao mesmo tempo que denuncia, apresentou o documento das Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador, amplamente referenciado e historicamente contextualizado.

<https://bahiaeconomica.com.br/wp/2018-nov-19/ibge-salvador-e-a-capital-mais-negra-do-brasil-e-tambem-onde-esta-maior-desigualdade-salarial-entre-brancos-e-pretos/>. Acesso em: 09 nov. 2022.

<sup>72</sup> Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br>. Acesso em: 09 nov. 2022.

Nele é possível encontrar de forma didática a trajetória das populações africanas, dos desembarques em terras brasileiras aos enfrentamentos sociais e políticos. Além dos três princípios que fundamentam o documento inspirados na cosmovisão africana “ancestralidade, identidade e resistência”, também encontramos reflexões acerca de racismo e das lutas antirracistas, que incluem a defesa de que o racismo brasileiro decorre das relações raciais estabelecidas no processo colonialista pautado na escravização das populações africanas trazidas para o país forçosamente, cujas marcas sociais adentram as escolas há séculos.

O pioneirismo mencionado não se consolida apenas pelo teor do constructo, mas sobretudo pelo movimento que o constituiu. As Diretrizes Municipais são o resultado de uma grande ação educacional que incluiu a constituição de “um Fórum de Parceiros da SMEC, formado por 133 organizações<sup>73</sup> da sociedade civil, agrupadas em cinco categorias, dentre elas a de Arte, Educação e Pluralidade Cultural, onde o CEAO/CEAFRO se inclui” (DCMHAA, 2005, p. 11), para validação de uma política educacional municipal de valorização cultural. Esse movimento incluiu um processo de formação de professores pelo Projeto Escola Plural: “A Diversidade Está na Sala de Aula”, desenvolvido com o apoio do UNICEF, da *Ford Foundation* em parceria estabelecida entre a SMEC<sup>74</sup> e o CEAO/CEAFRO.

Naquele contexto histórico, no qual as instituições eram [...] “apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos” (ALMEIDA, 2019, p. 31), percebe-se que a Secretaria de Educação e Cultura de Salvador, na condição de Instituição educativa, orienta os/as gestores/as que atuavam nas escolas da rede municipal a serem propositores de uma subversão da ordem social racista quando permitiu atribuir grande importância de inclusão de setores e agremiações culturais soteropolitanos que constroem práticas de enfrentamento às discriminações e ao racismo a participarem da elaboração coletiva das prescrições curriculares oficiais que deveriam circular nas unidades escolares do município. Tal articulação, veio se a contrapor a tradicional prática adotada em gestões posteriores da SMEC de comprar “pacotes curriculares” produzidos por especialistas de outras culturas e territórios e impô-los como referência curricular para serem adotadas em Salvador. É muito provável que ao ter assumido esta postura impulsionou a equipe da SEMC, a registrar que:

---

<sup>73</sup> Dentre as organizações citadas pelo documento encontram-se a “Escola Criativa Olodum, Instituto Criativo e Cultural Araketu, Associação Cultural e Carnavalesca Malê de Balé, Associação Cultural Bloco Carnavalesco Ylê Ayê, Universidade do Estado da Bahia”.

<sup>74</sup> Em 2005, a Secretaria Municipal de Educação (SMED), possuía a denominação Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador (SMEC).

[...] se orgulha do pioneirismo em assumir um conhecimento gerado no ambiente da militância antirracista por organizações e personalidades do movimento negro e de mulheres, a valorização e preservação da cultura afro-brasileira e africana, subsidiando professores e professoras, técnicos e planejamento educacional e de ensino, nas mais variadas faces da prática pedagógica. (DCMHAA, 2005, p. 13)

Percebemos neste estudo, a existência de um diferencial nas ações de uma gestora negra, consciente da história dos povos africanos pode estabelecer na concepção de políticas públicas para a população afrodescendente, especialmente em seu processo de escolarização. Como se pode notar, apesar do protagonismo assumido daquela equipe, muitos danos causados pela descontinuidade das políticas educacionais ocorridas na cidade de Salvador contribuíram para o esvaziamento do discurso orgulhoso e compromisso assumido com as lutas antirracistas, abrindo caminhos à apresentação de mecanismos sociais responsáveis pela inculcação de baixas na estima de crianças negras no ambiente escolar, com a adoção de pacotes educacionais que destoam da realidade e cultura locais.

Ao adotar tal postura político-social, as gestões posteriores criaram um cenário socioeducacional no qual a efetividade das políticas educacionais para a inclusão da diversidade e da valorização da história e cultura afro-brasileira e africana tornaram-se questionáveis visto que “[...] não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas”. BOURDIEU (2007, p. 41)

Não foi por acaso que as Diretrizes Curriculares Municipais de Salvador- DCMS- denominada Salvador Cidade Educadora, de 2014, passam a adotar “uma abordagem epistemológica sócio-interacionista de apropriação do conhecimento e um compromisso histórico-cultural de posicionamento interétnico para este currículo da Escola Municipal Pública de Salvador” (DCMS, 2014, p. 5). A abordagem pautada nesta premissa permitiria, segundo as diretrizes, estabelecer soluções criativas que contribuíssem para que as desigualdades reproduzidas por séculos nas instituições escolares fossem superadas. Mantendo a mesma perspectiva de propostas genéricas, o Plano Municipal de Educação, instituído pela lei n. 9105/2016, estabeleceu como uma de suas diretrizes: “XI - superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção das igualdades racial e regional”. Entretanto, sem a proposição e a execução de ações concretas, o município foi surpreendido com os “levantes curriculares” e as resistências da categoria de professores.

Assim, o afastamento sistemático dos marcadores indicados pelas DCMHAA acerca da necessidade de desconstrução dos seculares processos de desigualdades raciais nas culturas escolares de Salvador resultou no afastamento das recomendações que deveriam ser adotadas

para enfrentá-las. Tal posicionamento, acabou por tornar as propostas curriculares adquiridas e/ou produzidas pelo município, potenciais mecanismos de manutenção das desigualdades que afirmam combater, posto que o “currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas”. (MOREIRA & SILVA, 2011, p. 14)

A partir de tais percepções, incluímos neste estudo a análise do Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental elaborado pelo Projeto Nossa Rede, contrato n. 3034/2015, a fim de perceber quais seriam a visão social, as relações de poder presentes nesta construção e como esta proposição influenciou as escolas, as propostas pedagógicas e os conteúdos alicerçados “na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e africanos [...] comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir”. (BRASIL, 2004, p. 9)

Entregue ao Sistema Municipal de Educação no ano de 2019, três anos após a elaboração e uso dos cadernos por estudantes e professores, quatro anos após a assinatura do primeiro contrato n. 3034/2015, o Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (RCM/NR), constitui-se um dos objetos contratuais entre a SEMD e o ICEP. O processo de análise dos documentos constitutivos do referencial nos colocou frente a frente com o silenciamento de um setor da educação municipal coordenado por uma mulher negra. Curiosamente, não foi localizada nenhuma menção a participação do Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais (NUPPER) na equipe de elaboração dos Cadernos ou dos Referenciais Curriculares do Projeto Nossa Rede.

Consultando o Currículo Lattes da coordenadora do NUPPER percebemos que trata-se de uma doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA); Mestrado profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Especialização em Direitos Humanos e História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras com Ênfase na Cultura do Benin. Pedagoga com Habilitação em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar. Representante governamental no Conselho Municipal das Comunidades Negras (CMCN). Membro do Comitê Técnico de Combate ao Racismo Institucional da Prefeitura Municipal de Salvador<sup>75</sup> e há anos se dedica ao trabalho com as Relações Étnico-Raciais na rede municipal de Salvador, não apenas na coordenação do NUPPER, mas em outras instâncias municipais.

---

<sup>75</sup> Currículo informado pela pesquisadora na Plataforma Lattes, atualizado em 02 mar. 2022.

A consulta anterior se tornou necessária ao percebermos que o Instituto contratou um consultor para Diversidade Étnico-Racial, pedagogo com ampla formação e experiência (Professor/Pesquisador do Centro de Estudos Interdisciplinares em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Pedagogo, Mestre e Doutor em Educação (Faculdade de Educação-FACED-UFBA). Pós-Doutorado no Programa Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC-UFBA), UNIROVUMA (Nampula - Moçambique) com o Estudo em Cultura e Linguagens da Ancestralidade (março de 2019 a março de 2020); vice Coordenador e Docente Permanente do Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, no Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL), Coordenador de Políticas Afirmativas (2006-2011), na Pró-reitora de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis-PROPAAE /UFRB)<sup>76</sup>.

Diante de dois profissionais tão qualificados, sendo um externo ao sistema municipal e a outra integrante do quadro profissional, o silenciamento imposto à professora negra da Educação Básica, e, a menção ao professor negro do Ensino Superior revela muito acerca das relações de poder estabelecidas em âmbito educacional, para além do racismo institucional, trata-se, a nosso ver, de uma supervalorização de profissionais que atuam na academia em detrimento daqueles/as que atuam nas escolas da educação básica, além disso o sexismo tornou-se evidente no tratamento dispensado à mulher negra, pois “a subordinação sexista na vida intelectual negra continua a obscurecer e desvalorizar a obra das intelectuais negras” (HOOKS, 1995, p. 467).

O Referencial foi organizado com dois princípios basilares para a educação do município de Salvador: o primeiro consiste na “Concepção da Escola e da Infância” e o segundo “Referenciais Curriculares e Formação Étnico-Racial para a Construção de uma Cidadania Afirmativa”. Mesmo com a importância do primeiro princípio, esta pesquisa se deteve a analisar o segundo. Assim como nos cadernos, a capa do documento chama atenção, desta vez como algo genérico e sem elementos que remetem a infância e/ou as relações étnico-raciais.

---

<sup>76</sup> Currículo informado pelo autor na Plataforma Lattes, última atualização em 03 out. 2022.

**Figura 28** - Capa do Referencias Curriculares Municipais /NR

Fonte: SALVADOR, s.d <sup>77</sup>

Destacamos que o documento apresenta a sugestão de que a sua utilização se dê mediante uma ação articulada que considere “as ideias sistematizadas neste documento, as sequências didáticas organizadas nos Cadernos Pedagógicos, os saberes dos professores e estudantes, as especificidades e os projetos de cada escola e os espaços de formação e autoformação”. (RCM/NR, 20019, p. 25).

Das duzentas e oito páginas do documento, encontramos nas páginas quinze a dezoito o espaço destinado aos “referenciais curriculares e formação étnico-racial para a construção de uma cidadania afirmativa” em todo o documento. Assim, passamos a estudar a organização do documento de modo a perceber os motivos de um espaço tão diminuto reservado à temática .

A primeira parte trata dos “Referenciais curriculares e formação dialógica”, encontramos uma reflexão acerca das limitações do pensamento pedagógico “tradicional”, com críticas a adoção de práticas pedagógicas que visam estabelecer “uma homogeneidade de pensamentos e padronização de comportamentos”, modelo implementando a partir do Brasil Colônia. Estabelece ainda uma breve reflexão histórica das teorias de currículo, com ênfase no pensamento crítico presente em Paulo Freire e suas denúncias pedagógico-sociais acerca da função da escola e da educação em seu livro *Pedagogia do Oprimido*.

<sup>77</sup> Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/nossa-rede/>. Acesso em: 09 nov. 2022.

As reflexões sobre currículo dialogam com Silva (2010), no que tange a compreensão de que a centralidade de “qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. [...] o que eles, ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo” (SILVA, 2010, p. 14-15), posto que “é essa a reflexão que estabelece o pensamento pedagógico denominado pós-crítico, especialmente na defesa de um currículo e de uma formação democrática, inclusiva e multicultural, que valorize a diversidade e promova a equidade étnico-racial e de gênero” (RCM/NR, 2019, p. 16).

A segunda parte trata da “A criança como sujeito cultural: diversidade e educação multicultural”. Nela são pontuadas as tensões existentes no interior das escolas, especialmente a partir da compreensão da criança como ser cultural, com singularidades, contextos, histórias próprias frente a configurações de poder hegemônicas. Sobre esta percepção, salienta que os movimentos sociais possuem expertise em construir novas configurações de poder, garantindo o direito a diferença e promovendo “práticas culturais de reconstrução de múltiplas identidades”, cuja importância se fez perceber nas contribuições de políticas públicas como as ações afirmativas, posto que:

Em se tratando da educação das relações étnico-raciais e movimentos sociais e raciais, os professores e as professoras, gradativamente, têm exercido o papel de protagonistas das próprias experiências de resistência e formação. Isso implica compreender as políticas e práticas educacionais considerando a sua complexidade, como uma construção político-sociocultural em movimento e em disputa. (RCM/NR, 2019, p. 16-17)

O próprio documento demarca a existência de um movimento de disputa político-sociocultural das políticas e práticas educacionais, disputa esta que evidenciamos ao longo de toda esta pesquisa. O registro por si só em meio a abordagens genéricas não garante a construção de uma política educacional alicerçada na reparação e inclusão da experiência dos movimentos sociais e raciais, ao contrário, cerceia a própria participação de educadores/as que em suas Unidades Escolares são responsáveis pelos enfrentamentos e resistência às coerções educacionais do sistema municipal de educação da cidade de Salvador

Assim, corroboramos com o documento na percepção de que as políticas e práticas, as culturas escolares encontram-se em permanente movimento de disputa, especialmente no que tange a Educação das Relações Étnico-Raciais e a História e Cultura Afro-brasileiras e Africana, onde educadores/as e movimentos sociais vêm há décadas disputando e construindo à margem da oficialidade as políticas e práticas que consideram necessárias às mudanças que desejam estabelecer.

Por esta razão é impactante perceber que o documento destina apenas metade de uma página à Educação das Relações Étnico-Raciais na educação municipal. Neste pequeno espaço afirma que esta temática representa uma política de caráter estratégico para a educação em Salvador, o que significa a adoção de ações programáticas construídas e/ou desenvolvidas em parceria com as Unidades Escolares. Para tanto, resgata as Diretrizes Curriculares para Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador e a Resolução 033/2005 do Conselho Municipal de Educação, que estabelece as Diretrizes Municipal da Educação Escolar Quilombola.

Passamos a nos perguntar em que medida uma política verdadeiramente estratégica ocuparia metade de uma página em um documento de duzentas páginas. A insuficiência do espaço escrito pode se efetivar em ausências nas salas de aula. A inexistência de proposta é “justificada” pela indicação das diretrizes elaboradas em 2005, entretanto o documento além de não ser evidenciado no texto, não foi (re)distribuído às unidades escolares em virtude do tempo transcorrido e a quantidade de programas que sucederam sua elaboração.

Por fim, o documento apresenta o tópico “Educação e a construção de uma cidadania afirmativa”, onde aborda a diferença, a diversidade e a interculturalidade para problematizar a lógica de uma escola padrão sem, entretanto, propor quais alterações o Projeto Nossa Rede consideraria necessárias, posto que as estruturas pedagógica e curriculares mantiveram-se inalteradas. Em outras palavras existe uma crítica sem a sugestão de caminhos para a efetivação das mudanças.

Nesta perspectiva percebemos ainda que mesmo contando com a participação restrita de professores, coordenadores pedagógicos e gestores, em grupos de trabalho e com sugestões em uma plataforma online, não foram localizadas ações e/ou metas que contribuíssem para que estudantes e educadores sejam “sujeitos de identidade e pertencimento culturais e, dessa forma, instituem realidades por meio das suas histórias de vida, das experiências nas comunidades e das transformações na cidade como exercício de cidadania. Uma cidadania afirmativas” (RCM/NR, 2019, p. 16).

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os *Cadernos de Língua Portuguesa* para o/a Professor/a do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental, e o Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental Nossa Rede foram produzidos através de contrato firmado entre a Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED) e o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP), como uma ação do Programa Combinados, para um Sistema Municipal, que em 2020 possuía 142.442 matrículas de crianças, jovens e adultos, distribuídas em um total de 431 unidades escolares, em 6.096 turmas. Destas matrículas, 86.983 estudantes foram declarados/as pardos (61%), e, 31.904 matrículas de estudantes declarados/as pretos (22%), totalizando 83 % de estudantes declarados/as negros/as. Enfatizamos que o programa Combinados foi elaborado pela SMED após recomendações do Ministério Público, acionado pela categoria de professores/as e coordenadores/as pedagógicos/as que se insurgiu contra os “pacotes educacionais” impostos às escolas, cujos textos possuíam elementos racistas, o que motivou a categoria a depositar à porta da SMED centenas de bolsas contendo o material didático do Instituto Alfa e Beto no movimento que ficou conhecido como “O Dia da Devolução”.

Pareceu-nos de suma importância esclarecer que os “pacotes educacionais” continham livros didáticos e formações, e, eram adquiridos para serem utilizados concomitante ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sem quaisquer diálogos com as escolas, nas escolhas. Foi diante de um cenário de disputas pelo conhecimento a ser circulado e pela aplicação dos recursos educacionais destinados a um sistema municipal no qual 83% de estudantes foram declarados negros/as que inquietou-nos saber quais os significados nos Cadernos de Língua Portuguesa do Professor Nossa Rede acerca da Educação das Relações Étnico Raciais e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Perceber as nuances da política, do patriarcado e do racismo nas prescrições da educação no município de Salvador nos levou a contextualizar o processo de contratação e elaboração dos cadernos de língua portuguesa para professores do primeiro ao quinto ano da Secretaria Municipal de Educação de Salvador realizado pelo Projeto Nossa Rede. Este processo evidenciou que existe no interior das escolas da Educação Básica resistências e não apenas apatia e passividade por parte de professores/as e coordenações pedagógicas.

Esta inquietação carecia de uma análise do contexto político e social desta categoria que além de manifestar sua insatisfação, judicializou o que considerou a má gestão dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB). Assim, buscamos por dados no sítio virtual da Secretaria Municipal de Educação (SMED), no espaço “Educação em Números”,

onde localizamos informações referentes aos professores/as e nenhuma informação acerca da coordenação pedagógica. Também não foi localizada uma identificação étnico-racial para esses profissionais como ocorre com os/as estudantes. Estes silenciamentos são considerados pela pesquisa como indícios do racismo estrutural denunciado por Almeida (2021).

Estudar os cadernos produzidos pelo Projeto Nossa Rede nos aproximou das leituras acerca do livro didático como elemento da Cultura Material Escolar, e, da indústria escolar que o tem como mercadoria. Esta realidade pôde ser percebida com a quantidade de “pacotes educacionais” adquiridos pelo município e o volume de recursos investidos, como os R\$ 12 milhões oriundos do FUNDEB que foram utilizados para aquisição do programa Alfa e Beto. Além disso, a pesquisa revelou que a educação do município de Salvador está a cargo, majoritariamente de mulheres, uma vez que existem 7.779 professoras e apenas 1.248 professores, ou seja, aproximadamente 86 % da categoria. Esta informação nos levou a questionar o lugar das mulheres e o sexismo com o qual a historiografia das instituições e currículos escolares trata a participação de mulheres, em especial das mulheres negras, cujas memórias são silenciadas dos processos educacionais, e, cuja violação de direitos, espaços, tempos e práxis se intersecciona com o racismo. Daí sentirmos a necessidade de dialogar com Adiche (2018); González (1984); Hooks (2013); Kilomba (2019).

Neste sentido, o estudo nos permitiu inferir que a inclusão de instrumentos oficiais para a Educação das Relações Étnico Raciais e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na escolarização da cidade de Salvador, no século XXI, se deu com o protagonismo de mulheres negras em espaços de poder político que lhes permitiram sancionar a Lei n. 5.084/1995 que incluiu no currículo das escolas municipais o dia 13 de maio como o Dia do Debate e da Denúncia Contra o Racismo, sancionada pela prefeita Lídice da Mata, antes mesmo da sanção da Lei n. 10.639/2003. Também foi pelas mãos de uma mulher negra, na função de Secretária Municipal de Educação, que as Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, no Sistema Municipal de Educação de Salvador, foram organizadas em 2005. Destacamos ainda a articulação do Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais (NUPER) por uma educadora negra integrante do quadro do magistério do sistema municipal de Salvador. Lamentavelmente estes contextos são, por vezes, dissociados do protagonismo feminino, levando-nos à compreensão de que este apagamento não se dá de forma aleatória, ao contrário, integra as políticas racistas de desumanização dos corpos negros, e de forma ainda mais acentuada, das mulheres negras.

Os dados indicam que esse protagonismo feminino negro na gestão da educação da cidade de Salvador foi silenciado durante o governo do partido Democratas, neste período,

foram nomeados/as para a SMED apenas pessoas brancas, sendo que 80 % das Gerências Regionais de Educação (GRE's) eram administradas por homens brancos. Apenas três gerências regionais eram administradas por mulheres e destas, apenas uma por mulher negra.

O percurso desta pesquisa, apesar de turbulento, foi de grande relevância para um aprofundamento nos estudos dos campos da cultura escolar e da cultura material escolar no diálogo com Faria Filho (1995), Juliá (2003), Escolano Benito (2017) entre outros/as, que podem se constituir importantes fundamentos para pesquisas vindouras nas quais seja possível estar nos ambientes escolares e dialogar com as coordenações pedagógicas, como havíamos planejado inicialmente.

Foram necessárias muitas leituras dos CLPP/NR, a fim de encontrarmos respostas para mais um dos objetivos do estudo, que buscou identificar nos conteúdos e linguagens usadas nos cadernos de língua portuguesa do primeiro ao quinto ano evidências das abordagens da educação das relações étnico raciais e da história e cultura afro-brasileira e africana. A fundamentação das leituras contou dentre outros com a Lei 10.639/2003, a resolução CNE/CP n. 1/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas, 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 Africanas.

A pesquisa constatou que os CLPP/NR possuem a predominância de representação de crianças negras. Estas representações estão em todos os cadernos analisados, ao longo das atividades e/ou em sequências didáticas específicas, em verbetes, em imagens isoladas. Uma exceção é o caderno do quarto ano que prioriza as representações indígenas. Foi possível ainda a percepção de muitos avanços em relação a inclusão de textos e mapas sobre o continente africano, suas relações com o Brasil, sobre os diferentes povos, culturas, tecnologias, com textos explicitando as contribuições de povos africanos como os bantu e os iorubá, contos de origens africanas, jogos e brincadeiras de diferentes países da África, as culturas de algumas tribos.

Entretanto, mesmo nestes textos, foram percebidos a manutenção estereótipos para com o/a negro/a na sociedade brasileira, como denuncia Silva (2005), Silva (2011), Silva (2014), Moscovici (2007). Além disso, muitos textos e biografias importantes não compunham as atividades principais das sequências didáticas, sendo disponibilizados apenas nos anexos, como a biografia de Carolina Maria de Jesus que é a última página do CLPP/RN-5.º ano.

Percebemos ainda um sexismo em relação ao tratamento dispensado às mulheres negras. A mãe Hilda de Jitolu, por exemplo, é mencionada apenas como uma personalidade negra com história a contar, silenciando toda a contribuição desta grande Ialorixá na construção do Centro

Cultural Ylê Ayê, e, da escola criada por ela no Ilê Axé Jitolu, onde foram construídos os cadernos pedagógicos do Ylê, com empoderamento preto para crianças, muito antes da Lei 10.639/2003, conforme os estudos de Dos Santos (2021), Perin (2007) e Santos (2020).

A complexidade e a quantidade de informações em alguns textos que integram dos CLPP exigem conhecimentos prévios dos/as educadores/as. Entretanto, compreendendo o currículo como um “artefato social” dialogamos com Silva & Moreira (1995), Silva (2010), Sacristán (2000) para compreender que nesta sociedade estruturalmente racista as culturas prescritas nos currículos escolares tendem a representar os interesses de quem detêm o poder político, sendo transformados no contato com aqueles e aquelas, produtores da cultura em âmbito escolar. Daí a percepção de uma lacuna no Projeto Nossa Rede para com a formação de professores/as e coordenadores/as pedagógicos/as para a Educação das Relações Étnico Raciais e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tanto para a compreensão das propostas de trabalho, quanto para a valorização das peculiaridades de cada comunidade que integra a escola.

Conseguimos elaborar um quadro com sete categorias positivas das representações de crianças e adultos negros nos CLPP/NR, ainda que em cada uma delas haja elementos que necessitam de reflexões:

**Quadro 16** - Estrutura da análise das representações de crianças negras

| <b>Quantidade de Ilustrações</b> | <b>O que apresentam</b>                                   | <b>Cadernos nos quais se encontram</b>    |
|----------------------------------|---|---|
| 09                               | Crianças negras brincando.                                | Cadernos do 1.º, 2.º, 3.º, 4.º e 5.º anos |
| 03                               | Crianças negras lendo sozinhas.                           | Cadernos do 1.º, 2.º anos                 |
| 08                               | Crianças negras em situações de leitura coletiva.         | Cadernos do 1.º, 2.º, 3.º, 4.º anos       |
| 04                               | Crianças negras em situações de escrita.                  | Cadernos do 1.º, 2.º anos                 |
| 01                               | Crianças negras em contato com computador.                | Caderno do 5.º ano                        |
| 04                               | Crianças negras em situações fantasiosas.                 | Caderno do 2.º, 4.º anos                  |
| 03                               | Análise da representação de Adultos Negros e sua cultura. | Caderno 2.º, 5.º anos                     |

Fonte: a autora, s.d.

Ao longo do processo de pesquisa e com os dados levantados, como as informações contidas na tabela acerca do direito a infância e ao brincar, do direito ao acesso à instrução e à tecnologia, percebemos que esta investigação tem muito a contribuir com a análise da

representação do negro em materiais didáticos no século XXI, pós a sanção da Lei n. 10.639/2003. Mas, restava ainda compreender as prescrições e os silêncios a respeito da educação das relações étnico raciais e da história e cultura afro-brasileira e africana no Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Projeto Nossa Rede. Assim, a pesquisa revelou que muito embora a Educação das Relações Étnico-Racial seja apresentada no documento como um dos dois eixos da educação do município de Salvador, esta apresentação ocupa meia página do total de duzentas que o constitui.

A análise demonstra ainda que não fica evidenciada a obrigatoriedade do trabalho em sala de aula no documento, o que, atrelada à ausência de formação específica, tende a não se efetivar no chão da escola de forma sistêmica, e continuar a ser trabalhada e construída por educadores/as e comunidades que possuem estudos e vivências a este respeito. Por esta razão, compreendemos a incompletude da pesquisa e o campo que se abre para novos estudos que envolvam os/as professores/as e coordenadores/as pedagógicos/as responsáveis pela implementação em âmbito escolar dos projetos e programas adquiridos pela secretaria municipal de educação de Salvador.

Consideramos, finalmente, que este estudo com a certeza é mais uma semente reflexiva para a educação das relações étnico raciais e que ainda requer muitas ações pedagógicas e atividades formativas para que a valorização da educação das relações étnico raciais e história e cultura afro-brasileira e africana seja incorporada aos currículos e livros didáticos das escolas brasileiras, mas que esta necessidade não carece de ser apenas citada, ao contrário, é constituída da mesma potência social que foi determinante para que a legislação fosse sancionada e continuasse viva no movimento de professores/as e coordenadores/as pedagógicos/as no cotidiano de suas construções culturais, no currículo vivido e nas leituras dos livros didáticos que são adotados de forma impositiva.

UBUNTU!

## REFERÊNCIAS DE COORDENADORES/AS PEDAGÓGICOS/AS DA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR

CONCEIÇÃO, Alexsandro. **Memórias das práticas docentes na Escola Almerinda Costa (1949-1975)**. 2020. 121 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós - Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32565>. Acesso em: 15 jan 2022.

SANTANA, Gilsom Souza. **O Conhecimento como Dispositivo de Emancipação: um olhar sobre as experiências de educação não formal do projeto Atiba**. Dissertação (Mestrado em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas) Centro de Artes, Humanidades e Letras. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Cachoeira (BA), 2021.

SANTOS, Ivanildo Cajazeira. **Estilos coordenativos: um estado da questão nos relatórios de pesquisa identificados no portal da CAPES no primeiro quadriênio (2001-2015) do século XXI**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pesquisa e Pósgraduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/29799>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SANTOS, Milca M. M. **Bastidores da política de formação de Salvador: lampejos de experiências e narrativas docentes**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

SOUZA, Denise. **Nós na Rede, Formação Continuada na Perspectiva do Coletivo de Coordenadores Pedagógicos de Salvador: tensões, desafios e potenciais**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação., Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2018.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo de uma História Única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2021.

ALVES, Cláudia. Educação, Memória e Identidade: dimensões imateriais da cultura material escolar. **Revista História da Educação**, v. 14, n. 30, p. 101-125, jan.-abr. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627137005.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022

ACEVEDO, Claudia Rosa; NOHARA, Jouliana Jordan. **Interpretações sobre os Retratos dos Afro-descendentes na Mídia de Massa**. **RAC**, Curitiba, p. 119-146, 2008.

ARAUJO NETO, Manoel Alves de. **Experiências e educação: percepções acerca da formação intelectual de MC's negros do Recôncavo da Bahia**. 2019. 310fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

BARBOSA, Sílvia Maria Silva. **O Poder de Zeferina no Quilombo do Urubu: uma reconstrução histórica político-social**. 2003. 192 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, São Paulo, 2003.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: \_\_\_\_\_. *Escritos de Educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007a.

BAHIA. Casa Civil. **Decreto n. 19.586 de 27 de março de 2020**. Ratifica declaração de Situação de Emergência em todo o território baiano, para fins de prevenção e enfrentamento à covid-19, e regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Corona vírus. Acesso em: 22 jul. 2021.. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19586-de-27-de-marco-de-2020>.

BIOGRAFIA de Solano Trindade. Museu AfroBrasil. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/12/30/solano-trindade>.

BRAGA, Marques Paula; JUNIOR SANTOS, Wilson Ribeiro dos. Programa de Recuperação do Centro Histórico de Salvador: políticas públicas e participação social. Artigos e Ensaios. **Revista de pesquisa em arquitetura e urbanismo**, São Paulo, 2009. Programa de pós-graduação do departamento de arquitetura e urbanismo. USP.

BRASIL. **Constituição da república federativa do brasil de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 jan. 2021.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 22 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 003/2004, 10 de março de 2004**. Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à lei n. 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela lei n. 10.639/200, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35544-lei-de-cotas>. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB). Histórico. [S.l.: s.n., s.d.] Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/historico>

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB). **Sobre o FUNDEB**. [S.l.: s.n., s.d.] Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>

BRITO, Gilmário Moreira. **Culturas e Linguagens em Folhetos Religiosos do Nordeste Inter-relações escrita, oralidade, gestualidade, visualidade**. São Paulo: Annablume, 2009.

BRITO, Kalypsa Kardinaly Souza. **Pretinha de Ébano**. Salvador: Kawo-Kabiyesile, 2016.

CADERNOS de Educação. ano 15, n. 23, jul.-dez. 2010 2. Brasília: CNTE, 1996. Disponível em: [https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/cadernos\\_de\\_educacao\\_n.23\\_2010.pdf#page=64](https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/cadernos_de_educacao_n.23_2010.pdf#page=64) Acesso em: ago. 2021.

COELHO, W. N. B.; PADINHA, M. S. R. Coordenadoras e práticas pedagógicas: legislação educacional, formação crítica e relações raciais. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 19, n. 38, p. 229-250, jan.-abr. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193526311014.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

CONCEIÇÃO, Evaristo. **Poemas da Recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2008.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601>. Acesso em: 20 out. 2022.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DISTRITO FEDERAL. Arguição de descumprimento de preceito fundamental. Atos que instituíram sistema de reserva de vagas com base em critério étnico-racial (cotas) no processo

de seleção para ingresso em instituição pública de ensino superior. STF-ADI:3897, Relator: Gilmar Mendes, 04 mar. 2009. Disponível em: <https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/3613466/acao-direta-de-inconstitucionalidade-adi-3897-df/inteiro-teor-101498187>. Acesso em: 06 fev. 2021.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DOS SANTOS, J. F.; ALMEIDA, D. L. DE. Análise dos livros didáticos e o lugar da mulher negra. **Revista Historiar**, v. 13, n. 24, p. 239-256, 4 nov. 2021.. Disponível em: <https://historiar.uvanet.br/index.php/1/article/view/371>. Acesso em: 02 out. 2022.

ESCOLANO BENEDITO, Augustin. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Tradução e revisão técnica: Heloisa Pimenta Rocha; Vera Lucia Gaspar da Silva. Campinas: Aliança, 2017.

FARIA FILHO, L. M. Cultura Escolar e Trajetórias Profissionais: experiências dos egressos do Instituto João Pinheiro/MG. **Revista Educação e Realidade**, jan.-jun. 1995.

FARIA FILHO, et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FARIA FILHO, L.; VIDAL, D. G. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, 2003.

FERRARI, Márcio. António Nóvoa, o garimpador de histórias de vida. **Nova Escola**, 31 jul. 2008. Jornalismo. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1666/antonio-novoa-o-garimpador-de-historias-de-vida>. Acesso em: 20 out. 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução: Magda

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e; VEIGA, Cyntia Greive. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. 1. Ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

G1. Mortes e casos conhecidos de coronavírus no Brasil e nos estados. **G1 São Paulo**, c2000-2021. Disponível em: <https://especiais.g1.globo.com/bemestar/coronavirus/estados-brasil-mortes-casos-media-movel/>. Acesso: 01 dez. 2021.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Manuais Escolares e Pesquisa em História. In: FONSECA, Thais Nívia de Lima e; VEIGA, Cyntia Greive. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GELEDES. Tereza de Benguela, uma heroína negra. **Geledes**, 02 ago. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/tereza-de-benguela-uma-heroina-negra/>. Acesso em: 13 set. 2022.

GONÇALVES, Aline Najara da Silva: **LUIZA MAHIN**: uma Rainha Africana No Brasil. Rio de Janeiro: CEAP, 2011.

GONZALES, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. *In*: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALES, Lélia; Hasenbalg, Carlos. **Lugar de Negro**. São Paulo: Marco Zero, 1982.

GONZALES, Lélia. Racismo e Sexismo na cultura brasileira. **Revistas Sociais Hoje**, p. 223-244, 1984.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. Intelectuais Negras. **Estudos Feministas**, n. N ° 2, 95. Tradução: Marcos Santarrita. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5509708/mod\\_resource/content/0/16465-50747-1-PB.PDF](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5509708/mod_resource/content/0/16465-50747-1-PB.PDF). Acesso em: 09 out. 2022.

INÁCIO FILHO, Geraldo. Princípios de composição: descrições, narrações, cartas etc. por Guilherme do Prado (1895). **Cadernos de História da Educação**, v. 17, n. 1, p. 85-100, jan.-abr. 2018.

ICEP. INSTITUTO CHAPADA DE EDUCAÇÃO E PESQUISA MEMORIAL PEDAGÓGICO NOSSA REDE. 2021. Disponível em: <http://institutochapada.org.br/3722-2/>. Acesso em: 05/08/2020

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. Narrativas implicadas sobre memória, cultura e negritude no recôncavo da Bahia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 14, p. 612-626, maio-ago. 2020.

JULIÀ, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-45, 2001.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo no cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MACIEL, Edineiram Marinho. **Educação Musical no Século XXI**: tradições e contradições. Um estudo na escola pública de ensino fundamental na Bahia, Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Salvador.2017.

MACHADO, Adilbênia Freire Machado; PETIT, Sandra Háydee. Filosofia Africana para afrorreferenciar o currículo e o pertencimento. **Revista Exitus**, Santarém (PA). v. 10, p.01-31, e020079, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/882>. Acesso em: 03 out. 2022

MAESTRI, Mário, CARBONI, Florence. A Linguagem Escravizada. Língua, História e Poder. **REA**, ano 2, n. 22, mar. 2003. ISSN 1519.6186.

MAHEU, Cristina Maria d'Ávila Teixeira. Decifra-Me ou te Devoro: o que pode o professor frente ao manual escolar. *In:* (org.). REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. GT04 – Didática. 2005, Caxambu. [**Anais eletrônicos...**]. Disponível em:

<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/decifra-me-ou-te-devoro-o-que-pode-o-professor-frente-ao-manual-escolar-0>. Acesso em: 10 jan. 2022

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/rcns-referenciais-curriculares-nacionais/>. Acesso em: 20 out. 2022.

MISSIATTO, Leandro Aparecido Fonseca. Memoricídio das populações negras no Brasil: atuação das políticas coloniais do esquecimento **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v. 13, n. 24, jan.-jul. 2021.. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Memoria/article/view/20210/12575>. Acesso em 04 set. 2022

MONTEIRO. Elisabete *et al.* **Coordenador pedagógico: função, rotina e prática**. Palmeiras, BA: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012. (Série Educar em Rede)

MOREIRA, Antônio Flavio; CARVALHO, Marlene. Construção de Identidades no Currículo de uma escola de Ensino Fundamental. *In:* MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Currículos, disciplina escolares e culturas**. 2. reimpr. Petrópolis: Vozes, 2018.

MOREIRA, A. F; SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MUNAKATA, Kazumi. Livro Didático como indício da Cultura Escolar. História Educação (online). Porto Alegre. V.20. n.50. Set/dez, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/heduc/a/cwYpSWdmxxpLjK7ZRGfxhmc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 08 de janeiro de 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no brasil: um ponto de vista em defesa de cotas**. *In:* SEMANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFG, 9. 2002.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. [Brasília]: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf). Acesso em: 03/08/2020

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Introdução às antigas civilizações africanas. *In:* \_\_\_\_\_ (org.). **Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996.

NASCIMENTO, Vinicius. **Porque a Senzala do Barro Preto é tão especial?** *Correio da Bahia*, 24 abr. 2020. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/por-que-a-senzala-do-barro-preto-e-um-lugar-tao-especial/>. Acesso em: 19 ago. 2021.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História:** a problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. São Paulo: [s.n.,] 1993. Projeto História. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101>. Acesso em: 10 nov. 2022

NUNES, Davi. Zeferina: Rainha quilombola que lutou contra a escravidão em Salvador-BA. **Blog Ungareis**, 13 mai. 2016. Disponível em: <https://ungareia.wordpress.com/>. Acesso em: 10 nov. 2022

OLIVIA Santana. **Maria Olívia Santana [Biografia]**. Wikipedia. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ol%C3%ADvia\\_Santana#:~:text=Maria%20Ol%C3%ADvia%20Santana%20\(Salvador%2C%2025,Bahia%2C%20com%2057.755%20mil%20votos](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ol%C3%ADvia_Santana#:~:text=Maria%20Ol%C3%ADvia%20Santana%20(Salvador%2C%2025,Bahia%2C%20com%2057.755%20mil%20votos). Acesso em: 09 set. 2022.

PAIVA, Maria da Conceição. **A presença Africana na Culinária Brasileira:** sabores africanos no Brasil. (Trabalho de Conclusão de Curso) Especialização em História da África. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017. Disponível em: [www.repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/11216/1/mariadaconceicaopaiva.pdf](http://www.repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/11216/1/mariadaconceicaopaiva.pdf). Acesso em: 08 out. 2022

PERIN, Rosemary Rufina dos Santos. **Os Cadernos de Educação do Projeto de Extensão Pedagógica Ilê Aiyê:** um precursor das diretrizes curriculares da Lei n. 10639. Dissertação (Mestrado em 2007). Universidade do Estado da Bahia. Salvador, BA, 2007. Disponível em: [www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016\\_jan.rosemary\\_r\\_dos\\_s\\_perin.pdf](http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016_jan.rosemary_r_dos_s_perin.pdf). Acesso em: 08 set. 2022

PIAGET, Jean. **A Epistemologia genética:** sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética. Tradução: Nathanael C. Caixeiro; Zilda Abujamra Daeir; Celia E. A. di Piero. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Descolonizando Saberes:** mulheres negras na ciência. São Paulo: Livraria da Física, 2020.

PINTO, T. O. As cores do som: estruturas sonoras e concepção estética na música afro-brasileira. **Revista África**, [S. l.], n. 22-23, p. 87-109, 2004. DOI: 10.11606/issn.2526-303X.v0i22-23p87-109. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/afrika/article/view/74580>. Acesso em: 28 out. 2022.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42 n. 147 p. 754-771 set.-dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/WPF5PzGd5zS3QWZPYNhWYDQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em:

RAMOS, Maria Estela Rocha. **Território afrodescendente: Leitura de cidade através do bairro da Liberdade.** Salvador (Bahia). Dissertação (Mestrado em arquitetura). Faculdade de Arquitetura. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

REIS, Fernanda Teixeira. **Política Mandonista no Estado da Bahia: o fenômeno político do carlismo e as sucessivas estratégias de adaptação da elite baiana.** Dissertação.UnB. Brasília, 2010. Disponível em:

[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9159/1/2010\\_FernandaTeixeiraReis.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9159/1/2010_FernandaTeixeiraReis.pdf). Acesso em: 14/07/2022

ROSEMBERG, F., BAZILLI, C., SILVA P. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan.-jun. 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/Dw9cqWCczcddHVZjv3TnYGt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 nov. 2022

RUFINO, Luiz. **Pedagogia da Encruzilhada.** Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SACRISTAN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2000.

SACRISTAN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Aurelielza Nascimento. **Escola Mãe Hilda: território insurgente da pedagogia da ancestralidade antirracista.** Dissertação (Mestrado em educação) Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Salvador, 2020.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED). **Programa Combinado: por uma educação melhor,** 2014. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/combinado/> Acesso em: 16 jan. 2021..

SALVADOR. **Caderno de Língua Portuguesa do Professor.** 1º ano. Projeto Nossa Rede. Secretaria de Educação Salvador. Salvador, 2018.

SALVADOR. **Caderno de Língua Portuguesa do Professor.** 2º ano. Projeto Nossa Rede. Secretaria de Educação Salvador. Salvador, 2018.

SALVADOR. **Caderno de Língua Portuguesa do Professor.** 3º ano. Projeto Nossa Rede. Secretaria de Educação Salvador. Salvador, 2018.

SALVADOR. **Caderno de Língua Portuguesa do Professor.** 4º ano. Projeto Nossa Rede. Secretaria de Educação Salvador. Salvador, 2018.

SALVADOR. **Caderno de Língua Portuguesa do Professor.** 5º ano. Projeto Nossa Rede. Secretaria de Educação Salvador. Salvador, 2018.

SALVADOR. Conferência - Exposição de políticas de promoção da igualdade racial no município. **Salvador, Secretaria de Educação**, 11 mai. 2005. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/conferencia-exposicao-de-politicas-de-promocao-da-igualdade-racial-no-municipio/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

SALVADOR. Leis Municipais. **Lei n. 5084, de 20 de dezembro de 1995.** Considera o dia 13 de maio como o "Dia do Debate e da Denúncia Contra o Racismo" na Rede Municipal de Ensino, Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/ba/s/salvador/lei->

ordinaria/1995/509/5084/lei-ordinaria-n-5084-1995-considera-o-dia-13-de-maio-como-o-dia-do-debate-e-da-denuncia-contr-o-racismo-na-rede-municipal-de-ensino?q=racismo%3B. Acesso em: 14 de maio de 2021.

SALVADOR. Leis Municipais. **Lei n. 6.452, de 19 de dezembro de 2003**. Criação da Secretaria Municipal da Reparação. Acesso em: 03 jan. 2021.. Disponível em: [http://www.gestaopublica.salvador.ba.gov.br/leis\\_estruturas\\_organizacionais/documentos/Lei%206.452-03.pdf](http://www.gestaopublica.salvador.ba.gov.br/leis_estruturas_organizacionais/documentos/Lei%206.452-03.pdf) .

SALVADOR. Leis Municipais. **Decreto n. 15.330, de 18 de novembro de 2004**. (Regimento Interno aprovado pelo Decreto n. 29.077/2017). Dispõe sobre a composição, estruturação, competências e funcionamento do conselho municipal das comunidades negras, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/ba/s/salvador/decreto/2004/1533/15330/decreto-n-15330-2004-dispoe-sobre-a-composicao-estruturacao-competencias-e-funcionamento-do-conselho-municipal-das-comunidades-negras-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 02 jun. 2021..

SALVADOR. Leis Municipais. **Lei n. 6.912/2005**. Cria o fundo municipal para o desenvolvimento humano e inclusão educacional de mulheres afro - descendentes e dá outras providências. 2005. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/lei-ordinaria/2005/692/6912/lei-ordinaria-n-6912-2005-cria-o-fundo-municipal-para-o-desenvolvimento-humano-e-inclusao-educacional-de-mulheres-afro-descendentes-e-da-outras-providencias-2007-08-16-versao-compilada>. Acesso em: 11 jan. 2021.

SALVADOR. **Lei n. 7.440, de 17 de abril de 2008**. Institui 25 de julho, como o Dia Municipal da Mulher Negra. 2008a. Disponível em: <http://www.reparacao.salvador.ba.gov.br/index.php/legislacao/racial>. Acesso em: 05 fev. 2021..

SALVADOR. Leis Municipais. **Lei n. 7.578, de 06 de novembro de 2008**. Institui 25 de maio, Dia Municipal da África. 2008b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/ba/s/salvador/lei-ordinaria/2008/759/7584/lei-ordinaria-n-7584-2008-institui-25-de-maio-dia-municipal-da-africa?q=LEI%20N%BA%207584%2F2008%3A>. Acesso em: 03 jan. 2021..

SALVADOR. Secretaria de Educação. **Portaria n. 268, de 31 de maio de 2008**, alterado em sua composição pela Portaria n. 380, de 29 de setembro de 2008, e atualizado pela Portaria n. 134, de 15 de março de 2019. Institui o Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais (NUPER) da Secretaria Municipal da Educação de Salvador (SMED). 2008c Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/programa-projeto/nuper/> Acesso em: 18 maio 2021.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Coordenador pedagógico**: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa. AVANTE Educação e Mobilização Social. Salvador, 2012. 92p. Disponível em: [https://www.academia.edu/13086425/Coordenador\\_Pedag%C3%B3gico\\_caminhos\\_desafios\\_e\\_aprendizagens\\_para\\_a\\_pr%C3%A1tica\\_educativa](https://www.academia.edu/13086425/Coordenador_Pedag%C3%B3gico_caminhos_desafios_e_aprendizagens_para_a_pr%C3%A1tica_educativa). Acesso em: 10 jun. 2020.

SALVADOR. Leis Municipais. **Decreto n. 23.810 de 07 de março de 2013**. Cria a operação Salvador Alfabetiza, e dá outras providências. 2013 Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/ba/s/salvador/decreto/2013/2381/23810/decreto-n-> Acesso em: 17 jul. 2021..

SALVADOR. Leis Municipais. **Decreto n. 24.792 de 14 de fevereiro de 2014**. Aprova o Plano Municipal de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. 2014a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/ba/s/salvador/decreto/2014/2480/24792/decreto-n-24792-2014-aprova-o-plano-municipal-de-politicas-de-promocao-de-igualdade-racial?q=+22DECRETO+N%C2%BA+24.792>. Acesso em: 05 fev. 2021..

SALVADOR. Leis Municipais. **Lei n. 8722/2014**, (data de inserção) 14 de julho de 2015. Regulamentada pelo Decreto n. 26168/2015. Dispõe sobre o plano de carreira e remuneração dos servidores da educação do município de Salvador lei n. 8.722/2014. 2014b Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/ba/s/salvador/lei-ordinaria/2014/873/8722/lei-ordinaria-n-8722-2014-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-e-remuneracao-dos-servidores-da-educacao-do-municipio-de-salvador-2015-06-19-versao-consolidada>. Acesso em: 15 maio 2021.

SALVADOR. Leis Municipais. **Lei n. 8725, 29 de dezembro de 2014**. Modifica a estrutura organizacional da prefeitura municipal de salvador - PMS e dá outras providências. 2014c. Acesso em: 17 jul. 2021.. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/ba/s/salvador/lei-ordinaria/2014/872/8725/lei-ordinaria-n-8725-2014-modifica-a-estrutura-organizacional-da-prefeitura-municipal-de-salvador-pms-e-da-outras-providencias>

SALVADOR. Leis Municipais. **Decreto n. 26.168 de 19 de junho de 2015**. Regulamenta a lei n. 8.722, publicada em 22 dezembro de 2014, que dispõe sobre o plano de carreira e remuneração dos servidores da educação do município de salvador e dá outras providências. 2015 Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/ba/s/salvador/decreto/2015/2616/26168/decreto-n-26168-2015-regulamenta-a-lei-n-8722-publicada-em-22-dezembro-de-2014-que-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-e-remuneracao-dos-servidores-da-educacao-do-municipio-de-salvador-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 18 maio 2021.

SALVADOR. Leis Municipais. **Decreto n. 28.853, de 14 de Setembro de 2017**. Dispõe sobre a criação, composição, estruturação, competência e funcionamento do Comitê Técnico de Supervisão e Acompanhamento das Ações de Implementação das Leis n. 10.639/03 e 11.645/08 no Município de Salvador, e dá outras providências. 2017a Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/ba/s/salvador/decreto/2017/2886/28853/decreto-n-28853-2017-dispoe-sobre-a-criacao-composicao-estruturacao-competencia-e-funcionamento-do-comite-tecnico-de-supervisao-e-acompanhamento-das-acoes-de-implementacao-das-leis-n-10639-03-e-11645-08-no-municipio-de-salvador-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 13 fev. 2021..

SALVADOR. Leis Municipais. **Decreto n. 29.077, de 27 de outubro de 2017**. Aprova o Regimento do Conselho Municipal das Comunidades Negras - CMCN e dá outras providências. 2017b Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a2/ba/s/salvador/decreto/2017/2907/29077/decreto-n-29077-2017-aprova-o-regimento-do-conselho-municipal-das-comunidades-negras-cmcn-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 17 jul. 2021.

SALVADOR. Leis Municipais. **Decreto n. 32.256, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre novas medidas de prevenção e controle para enfrentamento do covid. 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/ba/s/salvador/decreto/2020/3226/32256/decreto-n-32256-2020->

dispoe-sobre-novas-medidas-de-prevencao-e-controle-para-enfrentamento-do-covid. Acesso em: 02 jun. 2021.

SALVADOR. Leis Municipais. **Lei n. 9.451, 27 de junho de 2019**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa no âmbito do Município de Salvador e dá outras providências. 2019. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/ba/s/salvador/lei-ordinaria/2019/945/9451/lei-ordinaria-n-9451-2019-institui-o-estatuto-da-igualdade-racial-e-de-combate-a-intoler-ncia-religiosa-no-mbito-do-municipio-de-salvador-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 01. jul. 2021..

SALVADOR. Leis Municipais. **Lei n. 9105/2016**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Salvador e dá outras providências. [S.l.: s.n., s.d.] Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-salvador-ba>. Acesso em: 09 set. 2022.

SALVADOR. Leis Municipais. **Decreto nº 34.799 de 19 de novembro de 2021**. Regulamenta dispositivos da Lei nº 9.451, de 27 de junho de 2019, na forma que indica e dá outras providências. [S.l.: s.n., s.d.] Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/ba/s/salvador/decreto/2021/3480/34799/decreto-n-34799-2021-regulamenta-dispositivos-da-lei-n-9451-de-27-de-junho-de-2019-na-forma-que-indica-e-da-outras-providencias?r=c>. Acesso em: 02 jun. 2021.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação e Cultura. Conselho Municipal de Educação. **Resolução n. 008/05**. Estabelece normas para inclusão no Sistema Municipal de Ensino de Salvador das disposições da Lei no 10.639 que altera a Lei no 9.194.96 e da outras providências. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/cme-salvador-ba-ok-06-res-cme-008-2005-inclusao-lei-10639-5faf13d4563ff-pdf>. Acesso em: 17 jul. 2021.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação e Cultura. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME n. 033/2015**. Estabelece normas para implementação e funcionamento das Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombola do Sistema Municipal de Ensino de Salvador e dá outras providências. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/cme-salvador-ba-ok-033-resolucao-quilombola-5faf1a30e72c0-pdf>.

SALVADOR. **Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Projeto Nossa Rede. Secretaria de Educação Salvador. Salvador, 2019.

SALVADOR. Secretaria da Reparação. **Manual de Orientação do Selo da Diversidade Étnico-Racial**. 2007. MANUAL de orientação do selo da diversidade.pdf.

SANTANA, Neidson Dionisio Freitas de. **Livro Didático de Língua Portuguesa: contribuições às práticas de multiletramentos no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Câmpus I. 2018.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer - SECULT. Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico – CENAP. **Salvador, Cidade Educadora: novas perspectivas para a educação municipal**. [S.l.: s.n., s.d.]. Disponível em:

[http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/\\_site/documentos/diretrizes-pedagogicas-SSA.pdf](http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/_site/documentos/diretrizes-pedagogicas-SSA.pdf)

SANTOS, Ivanildo Cajazeira. **Estilos coordenativos**: um estado da questão nos relatórios de pesquisa identificados no portal da CAPES no primeiro quadriênio (2001-2015) do século XXI. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/29799/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20-%20Ivanildo%20Cajazeiras%20cSantos.pdf>. Acesso em: 22/08/2021

SANTOS, Juliana de Oliveira. **Ensino de Literatura Brasileira e Violência**: uma análise de abordagens do poema “O Navio Negroiro”, de Castro Alves, em coleções didáticas do PLND 2018. São Paulo, 2019. Dissertação. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

2019\_JulianaDeOliveiraSantos\_VCorr.pdf (usp.br). Acesso em: 24/08/2022

SANTOS, Milca M. M. **Bastidores da política de formação de Salvador- BA**: Lampejos de experiências e narrativas docentes. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

SÃO BERNARDO, Augusto Sérgio dos Santos. **Xangô e Themis - Estudos sobre filosofia, direito e racismo**. Salvador: J. Andrade, 2016.

SANTANA, Gilsom Souza. **O Conhecimento como Dispositivo de Emancipação**: um olhar sobre as experiências de educação não formal do projeto Atiba. Dissertação (Mestrado em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas) Centro de Artes, Humanidades e Letras. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Cachoeira (BA), 2021.

SILVA, Ana Célia da. **A Representação Social do Negro no Livro Didático**: o que mudou? por que mudou. Salvador: EdUFBA, 2011. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/8688/1/Ana%20Ceia%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 08 set. 2022

SILVA, Flávia Carolina da; PACÍFICO, Tânia Mara. Análise das Relações Raciais nas Imagens de um Livro Didático de Português do 5.º Ano. *In*: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. [Anais eletrônicos...] Disponível em:

[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/681-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/681-0.pdf). Acesso em: 09 set. 2022

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Relações Raciais em Livros Didáticos de Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado em Psicologia Social). 2005. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/26976702\\_Relacoes\\_raciais\\_em\\_livros\\_didaticos\\_d\\_e\\_lingua\\_portuguesa/fulltext/00b026d10cf202ff6460632d/Relacoes-raciaais-em-livros-didaticos-de-lingua-portuguesa.pdf](https://www.researchgate.net/publication/26976702_Relacoes_raciais_em_livros_didaticos_d_e_lingua_portuguesa/fulltext/00b026d10cf202ff6460632d/Relacoes-raciaais-em-livros-didaticos-de-lingua-portuguesa.pdf). Acesso em: 09 set. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa paisagem Pós-Moderna. *In*: \_\_\_\_\_; MOREIRA, Antônio Flavio. **Territórios Contestados**: o currículo

e os novos mapas culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SKOLAUDE, Mateus Silva. Identidade Nacional e Historicidade: o primeiro Congresso Afro-Brasileiro de 1934. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA ANPUH/RS, 12., 2014, São Leopoldo (RS). **Anais Eletrônicos...** [S.l.: s.n., s.d] Disponível em: [www.eeh2014.anpuh-rs.org.br/resources/anais/30/1404752235\\_ARQUIVO\\_Texto-MateusSilvaSkolaude.pdf](http://www.eeh2014.anpuh-rs.org.br/resources/anais/30/1404752235_ARQUIVO_Texto-MateusSilvaSkolaude.pdf). Acesso em: 09 set. 2022.

SOUZA, Ana Lúcia Silva *et. al.* **De olho na cultura**: pontos de vista afro-brasileiro. Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2005.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUSA NETO, Dourival. **Museu Digital do Pagode em Uma Abordagem Educacional**. Salvador, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia, *campus* I. Salvador, 2019.

SOUZA, Irene Sales de; MOTTA, Fernanda P. de Carvalho. Discutindo sobre a diversidade étnica e cultural nas práticas pedagógicas. *In*: DAGOBERTO, José Fonseca (org.). **Cadernos de Formação – Fundamentos Sociológicos e Antropológicos da Educação**. São Paulo: Programa Pedagogia Cidadã; PROGRAD; UNESP, 2003.

SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. Apoio: UNESP/FCLAr (Coleção Educação Contemporânea).

VICENT, LAHINE, THIN. Sobre a História e a Teoria da Forma Escolar. Tradução: Diana Gonçalves Vidal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 3. jun. 2001. Texto extraído de *L'Education Prisonnière de la forme scolaire*. 1994. p. 11-48.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Reprovação, distorção idade-série e abandono escolar**. 2018. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/6151/file/reprovacao\\_distorcao\\_idade-serie\\_abandono\\_escolar\\_2018.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/6151/file/reprovacao_distorcao_idade-serie_abandono_escolar_2018.pdf). Acesso em: 10 ago. 2022.

## ANEXO A – Programação dos Seminários Regionais Nossa Rede Fundamental I




**SEMINÁRIOS REGIONAIS NOSSA REDE FUNDAMENTAL I**  
Dezembro/2015

**LOCALS:** Dia 14/12 - Auditório Zélia Gattai, UNIJORGE - Paralela.  
Dias 15 e 16/12 - Auditório da Federação Espírita da Bahia,  
Rua Coronel Jayme Rolemberg, 110 - Bela Vista de Brotas -  
em frente ao HiperBompreço Iguatemi - atrás do antigo IAPSEB.

**APRESENTAÇÃO**

Os Seminários Regionais do Projeto Nossa Rede, tem como Tema Central "Aprender em Rede: entrelaçando saberes". Este espaço de interação entre regionais implica na institucionalização da dimensão coletiva, através do intercâmbio no âmbito regional e escolar. Caracteriza-se pela possibilidade de fortalecer e de mobilizar o coletivo de educadores e a "cadeia distributiva da formação". Os Seminários Regionais visam ainda, o fomento e consolidação do trabalho em rede. Nesta perspectiva, temos o prazer de convidar a comunidade educativa das Regionais para estarmos juntos nos turnos e dias indicados.



**PROGRAMAÇÃO**

Abertura SMED e ICEP

- Apresentação da Plataforma e estrutura dos Cadernos pedagógicos
- Relato de experiências de escolas das 02 Regionais
- Considerações sobre os Relatos

"Em que essas experiências se relacionam com os "Cadernos Pedagógicos" do Ensino Fundamental I que estamos construindo?"

"Em que bases teóricas nossos Cadernos Pedagógicos se apoiam?"

- Sobre a Sondagem Inicial de Sistema de Escrita/2016
- Debate
- Encerramento

**EXPOSIÇÃO DE PRODUÇÕES DAS ESCOLAS**

Teremos a oportunidade de apreciar trabalhos de alunos.

**DATAS E TURNOS POR REGIONAL:**

|                              |                    |
|------------------------------|--------------------|
| Caçula e Orla                | 14/12 - 8h às 12h  |
| Coqueiros e C. Baixa/Liberd. | 14/12 - 13h às 17h |
| Subúrbio II e Centro         | 15/12 - 8h às 12h  |
| Itapúa e Pirajá              | 15/12 - 13h às 17h |
| São Caetano e Subúrbio I     | 16/12 - 8h às 12h  |

**REALIZAÇÃO:**

SMED, ICEP, GREs, Escolas e educadores da Rede Municipal de Educação de Salvador.



Fonte: ICEP. Publicado em 10 dez 2015. Disponível em:  
<http://nossarede.salvador.ba.gov.br/mod/forum/discuss>

## ANEXO B – Convite III Seminário Regional



**III SEMINÁRIO REGIONAL**



**NOSSA REDE**  
PROJETO PEDAGÓGICO DE SALVADOR



**SALVADOR**  
PREFEITURA  
PRIMEIRA CANTAL DO BRASIL

---

**“O Currículo Nossa Rede em Sala de aula: reflexões sobre a prática”**

**LOCAL:** Auditório da UNIJORGE – Paralela

**Programação:**

- 1º MOMENTO – Abertura
- 2º MOMENTO – Relatos de experiências das escolas: Cadernos Pedagógicos como estruturantes da prática da sala de aula
- 3º MOMENTO – As Orientações Curriculares de História, Geografia e Ciências: notícias
- 4º MOMENTO – Nossa parceria com a *Pracatum*: a música em sala de aula
- 5º MOMENTO – Encerramento.

26/09 – MANHÃ (8h) – Subúrbio II e Pirajá  
TARDE (13h) – Cajazeiras e Itapuã

27/09 – MANHÃ (8h) – Subúrbio I e Orla

28/09 – MANHÃ (8h) – Cabula e Liberdade/Cidade Baixa.  
TARDE (13h) – São Caetano e Centro

**OBS: 02 representantes de professores, coordenador pedagógico e diretor ou vice por escola.**

*Contamos com sua presença!!!*



PARCERO TÉCNICO:  
**INSTITUTO CHAPAM**  
DE EDUCAÇÃO E PESQUISA  
*Atuar e inovar para crescer e mudar*

NOSSA REDE - Projeto Pedagógico de Salvador

Fonte: ICEP. Publicado em de novembro de 2016.  
Disponível em: <http://nossarede.salvador.ba.gov.br/>

## ANEXO C – Convite para GT da Diversidade



**CONVITE**

 **NOSSA REDE**  
PROJETO PEDAGÓGICO DE SALVADOR

 **SALVADOR**  
PREFEITURA  
PRIMEIRA CAPITAL DO BRASIL

Prezados Educadores (as),

Convidamos a todos para participarem do nosso GTD - Grupo de Trabalho da Diversidade .

Dia 21/11/2016 – das 14h às 17h  
Local: Auditório do Edifício Empresarial Wall Street - Paralela

Tema:  
*“Diálogos sobre a abordagem Étnico-racial e diversidade nos Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental”*

Os interessados deverão se inscrever pelo link: <https://goo.gl/forms/Kt1FNqCZLP3sBNJ82>  
A disponibilidade é de 30 vagas.

Abraços,

Equipe ICEP e Equipe SMED

Parceiro Técnico:  
 **INSTITUTO CHAPADA**  
DE EDUCAÇÃO E PESQUISA  
*Avanço a todos para construir o futuro*

NOSSA REDE - Projeto Pedagógico de Salvador

Fonte: ICEP. Publicado em de novembro de 2016.  
Disponível em: <http://nossarede.salvador.ba.gov.br/>