

## **O PROTAGONISMO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: resistência epistemológica em tempos de pandemia**

Eugenia Portela de Siqueira Marques<sup>1</sup>  
Patrícia Portela de Siqueira Conte<sup>2</sup>  
Wilker Solidade da Silva<sup>3</sup>

**Resumo:** O artigo sustenta que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) provocou um deslocamento epistêmico do currículo e das práticas pedagógicas ao questionar os saberes eurocêntricos que historicamente foram legitimados de maneira generalizante e universal e que silenciaram os saberes africanos e afro-brasileiros no território brasileiro. O estudo foi realizado pelos pesquisadores do Grupo de Pesquisa sobre relações raciais e formação de professores e se configura como pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem teórica, inspirada nos estudos pós-coloniais. O campo observado foram as escolas públicas municipais de Campo Grande-MS. A hipótese a ser averiguada é o protagonismo do professor para garantir a efetivação das DCNERER e os conteúdos propostos sobre a valorização da cultura africana e afro-brasileira na educação básica no contexto da pandemia. Compreende-se que, com o aligeiramento na reorganização curricular e aulas remotas, manter as DCNERER é uma maneira de expressar uma resistência epistemológica em prol da defesa da escola democrática.

**Palavras-chave:** Educação. Prática Pedagógica. Pandemia. DCNERER.

## **TEACHING PROTAGONISM IN THE EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS: epistemological resistance in times of pandemic**

**Abstract:** The article maintains that the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations (DCNERER) caused an epistemic shift in curriculum and pedagogical practices. When she questions the Eurocentric knowledge that was historically legitimized in a generalized and universal way and that silenced the African and Afro-Brazilian knowledge in the Brazilian territory. The study was conducted by the researchers of the Research Group on racial relations and teacher education - GEPRAFE. It is configured as a qualitative research with a theoretical approach inspired by Postcolonial Studies. The field observed were the municipal public schools of Campo Grande - MS. The hypothesis to be investigated is the protagonism of the teacher to ensure the implementation of DCNERER and the proposed contents on the valorization of African and African culture in basic education in the context of the pandemic. It is understood that, with the lightening in the curricular reorganization and remote classes, maintaining the DCNERER is a way to express an epistemological resistance in favor of the defense of the democratic school.

**Keywords:** Education. Pedagogical Practice. Pandemic. DCNERER.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela UFSCar. Docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Coordenadora do GT21 Anped. Líder do Grupo de Pesquisa O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações étnico-raciais e Formação de professores – GEPRAFE/PBGS – Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

<sup>2</sup> Pedagoga, atua como Professora na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (MS). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tópicos Específicos de Educação.

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná e mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Docente na Universidade Estadual do Oeste do Paraná e membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações étnico-raciais e Formação de professores - GEPRAFE/PBGS - Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

## **EL PROTAGONISMO DOCENTE EN LA EDUCACIÓN DE LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES: resistencia epistemológica en tiempos de pandemia**

**Resumen:** El artículo sostiene que las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (DCNERER) provocó un desplazamiento epistémico del currículo y de las prácticas pedagógicas. Cuando ella cuestiona los saberes eurocéntricos que históricamente fueron legitimados de manera generalizante y universal y que silenciaron los saberes africanos y afrobrasileños en el territorio brasileño. El estudio fue realizado por los investigadores del Grupo de Investigación sobre relaciones raciales y formación de profesores - GEPRAFE. Se configura como investigación de naturaleza cualitativa con enfoque teórico inspirado en los Estudios Poscoloniales. El campo observado fueron las escuelas públicas municipales de Campo Grande -MS. La hipótesis a ser investigada es el protagonismo del profesor para garantizar la efectividad de las DCNERER y los contenidos propuestos sobre la valorización de la cultura africana y afrobrasileña en la educación básica en el contexto de la pandemia. Se comprende que, con el aligeramiento en la reorganización curricular y clases remotas, mantener las DCNERER es una manera de expresar una resistencia epistemológica en pro de la defensa de la escuela democrática.

**Palabras-clave:** Educación. Práctica Pedagógica. Pandemia. DCNERER.

### **Introdução**

Os caminhos investigativos orientados por autores pós-coloniais sobre o currículo escolar no Brasil mostram que suas narrativas legitimaram as epistemologias do colonizador, resultando na subjugação, subalternização e inferiorização dos saberes<sup>4</sup> dos povos tradicionais africanos, afro-brasileiros e indígenas. Apesar da Carta Magna de 1988 garantir os “Direitos Culturais”, na Seção II, Art. 215, parágrafo 1º, observa-se que na prática ocorreram muitas resistências para que as culturas africanas, afro-brasileira e indígena fossem inseridas nas políticas de currículo.

A criação da lei nº 10.639/2003 (lei nº 11.645/2008) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER) refletem sobre o desafio estabelecido para a concretização de uma pedagogia decolonial<sup>5</sup> que possibilite construir ou ressignificar o

---

<sup>4</sup> Para fazer referência a saber e conhecimento como sinônimos, entendemos, com Mato (2009), que não há hierarquia entre tais conceitos, mas um processo histórico que desqualificou um determinado conhecimento, e que ainda se faz presente, como uma herança colonial, a colonialidade do saber.

<sup>5</sup> A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber (FERNANDES, 2010). Tendo este entendimento, segundo Walsh (2009, p. 28) “uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo insurgir representa a criação e a

espaço que essas culturas ocupam no currículo das escolas brasileiras.

Essas leis inserem o currículo escolar numa perspectiva intercultural e decolonial, no sentido de tensionar as discussões sobre a racialização, a subalternização e a inferiorização que os padrões de poder de matriz colonial europeia impuseram epistemologicamente ao inviabilizar diálogos<sup>6</sup> com saberes diferentes. Sob essa perspectiva, Walsh (2009, p. 15) considera que:

A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo de continuação da pedagogia decolonial.

Assim, a pedagogia decolonial é um instrumento pedagógico que nos provoca a questionar qual o lugar que os saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas ocupam no currículo escolar, considerando que as teorias tradicionais não podem ser vistas de forma ingênua, pois o currículo é compreendido como: “uma trajetória, relação de poder, documento de identidade” (SILVA, 2002, p. 150). Tal se constitui no aspecto fundamental da análise ao se compreender quais intenções estão presentes na forma de organização escolar, no trabalho pedagógico e a relação com o conhecimento no contexto da educação escolar brasileira.

A seleção dos conhecimentos legitimados como universais no currículo escolar foi efetivada de forma verticalizada, em uma perspectiva eurocentrada, expressando o que foi aceito socialmente em um determinado período na história da sociedade como verdade universal. Conforme Silva (2009, p. 195):

As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura

---

construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural”.

<sup>6</sup> Incorporada nos discursos dos autores pós-coloniais do grupo modernidade/colonialidade, olhares outros, saberes outros, trata-se de uma resposta, de um “não ao moderno-ocidental-colonial” (MIGNOLO, 2003).

de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando posições muito particulares ao longo desses eixos.

Subverter a lógica da colonialidade<sup>7</sup> curricular é desobedecer a estrutura de hierarquização de culturas e saberes, é questionar os arranjos institucionais que alimentam as situações de preconceito e discriminação que produzem representações desrespeitosas e estereotipadas contra os indivíduos que pertencem a outra cultura.

As DCNERER guiam as unidades escolares na busca por uma educação que respeite a alteridade e a cultura do “outro”. Segundo suas orientações, é necessário que a escola se constitua em espaço democrático de produção e divulgação de saberes, como também a construção de posturas que busquem a equidade. Nesse sentido, orientam:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (DCNERER, 2014, p. 14).

A problematização do currículo escolar, pelo enfrentamento do discurso hegemônico de uma suposta normalidade possui o ideal do colonizador ocidental/europeu branco como matriz de referência. Tal documento ainda dá visibilidade a outras lógicas e formas de pensar, contrapondo-se à ideia da existência de uma única lógica, a eurocêntrica e dominante

---

<sup>7</sup> “O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça”. (TORRES, 2007, p. 131).



que permeou o currículo no Brasil. Esse entendimento denuncia o currículo eurocentrado e hegemônico que não dá espaço para outras narrativas. Segundo Marques e Calderoni (2016, p. 302): “Os saberes africanos e indígenas foram relegados a espaços estereotipados e subalternizados no currículo embranquecido que lhes impôs a condição de inferiores.”

Nessa pesquisa, buscamos investigar de que forma as escolas públicas municipais de Mato Grosso do Sul têm viabilizado a inserção das DCNERER no contexto da pandemia, provocada pela Covid-19<sup>8</sup>. Abordamos as questões epistêmicas na perspectiva da colonialidade do poder, articulada por Quijano (2005). Para dar conta do objetivo, o texto está organizado da seguinte forma: a) no primeiro momento, apresentamos as contribuições dos estudos pós-coloniais para contestar a lógica da modernidade/colonialidade; b) no segundo momento, analisamos as marcas da colonialidade do poder no currículo escolar; c) no terceiro momento, apontamos as possibilidades trazidas pelas DCNERER para ressignificação do currículo no contexto da pandemia de Covid-19 e o protagonismo dos professores para garantir que as propostas para o ensino da história e cultura afro-brasileira permaneçam no currículo escolar.

Ainda há um longo caminho para a efetivação de uma pedagogia intercultural e decolonial, contudo, é válido lembrar que a subversão à lógica da colonialidade do currículo tem sido tensionada, como bem afirma Walsh (2009). No contexto da pandemia, o ensino público no município de Campo Grande, capital do estado do Mato Grosso do Sul, está sendo realizado por meio de cadernos pedagógicos e gravações de videoaulas, com significativa redução de conteúdo, e a indagação é se o protagonismo docente atua como resistência, ao considerar as DCNERER no trato das diferenças culturais e verificar como estão inseridas nos conteúdos didático-pedagógicos.

### **A lógica e a hegemonia epistêmica na modernidade/colonialidade**

Neste item tratamos da acepção epistêmica das chamadas “teorias pós-coloniais”, que dão início a uma genealogia dos saberes ocidentais sobre os povos outros. Assim,

---

<sup>8</sup> A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 20 jun. 2021.

estabelecemos relações entre os contextos das relações coloniais e a colonialidade do poder, ser e saber, questionando a vinculação entre as ciências humanas e a hegemonia ocidental (SAID, 2003). Uma das principais inquietações desses estudos é organizar uma crítica ao mundo ocidental, repensar seu projeto epistêmico e contestar as teorias clássicas da modernização, levando-nos a admitir o caráter cultural, histórico e social dos saberes.

É relevante problematizar os processos de significação e produção de saberes em países colonizados como o nosso, analisando como foram e são construídos ao longo da história de encontros entre culturas diferentes, desde os tempos de colonização até a contemporaneidade. Nesse sentido, Walsh (2009) afirma que precisamos buscar um processo contínuo de descolonização<sup>9</sup>, pois, a suposta superioridade conferida ao saber do colonizador ocidental, que ainda se sustenta pela colonialidade do ser, saber e viver, subalterniza os outros saberes que não pertencem ao continente europeu.

Nessa perspectiva, é determinante apresentar o conceito das palavras colonização, colonialismo e colonialidade, que por mais que tenham proximidade de significados, apresentam entendimentos epistêmicos bastante distintos, exigindo um repensar sobre o seu uso.

Ao produzimos um processo revisionário da colonização, do colonialismo e da colonialidade ainda vigente, e ao buscamos uma atitude decolonial e intercultural, nos aproximamos da compreensão sobre o projeto epistêmico, colonial imposto à sociedade brasileira para podermos, a partir deste, observar que: “O projeto colonial teve, desde início, uma importante dimensão educacional e pedagógica”, como afirma Silva (2007, p. 128). Deste processo colonial derivou-se o sistema mundo moderno/universal, que provocou construções discursivas e, conseqüentemente, relações devastadoras aos povos afrodescendentes e indígenas.

Ao entender o projeto epistêmico colonial imposto à sociedade brasileira, percebemos também a imposição epistêmica curricular em vigência. É interessante observar a hegemonia dos saberes no currículo, ou seja, não há como negar a hierarquia de saber imposta às questões raciais e étnicas.

É possível afirmar que ainda hoje há uma relação de poder colonial que privilegia a

---

<sup>9</sup> “Descolonialidade” e “decolonialidade” são entendidos pelos autores pós-colonialistas como sinônimos. A orientação decolonial proposta por Walsh (2009, p. 24), busca questionar, rever as “estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade”.

epistemologia europeia (DUSSEL, 2005), que pode ser definida como a “geopolítica do conhecimento”.

Conforme apontam Marques, Calderoni (2020, p. 104):

Essa epistemologia contribui para encobrir as hierarquias de poder raciais hegemônicas que atuam numa instância de produção, controle e legitimação dos conhecimentos, dos povos colonizadores e que, no caso brasileiro, institui os saberes ocidentais/europeus como universais.

Ao silenciar os conhecimentos dos povos colonizados vislumbra-se uma estratégia para a hierarquização das culturas, pois a introjeção de valores ocidentais, reforçados por meio de subalternização ou pela construção de estereótipos e preconceitos nos conteúdos, se busca, por meio da colonialidade do poder, neutralizar a diferença étnico-racial. Embora o Brasil tenha se constituído por diferentes povos e etnias que construíram o Brasil estabeleceu aos europeus uma relação de poder, colonização, dominação, ou seja, a dominação epistêmica. Essa dominação deriva da diferença colonial que colocou às margens e subalternizou os saberes dos povos africanos e indígenas pelo pensamento colonial que legitima uma única forma de saber: a europeia. Tal pensamento marginaliza outras formas de conhecimento, embora também reconheçamos os atravessamentos híbridos expressos nessas relações<sup>10</sup>.

A interculturalidade é uma característica marcante em nossa formação, contudo, prevalece a dificuldade aceitarmos os conhecimentos que envolvem os saberes não parte considerados universais (DUSSEL, 2005), alerta sobre a importância de identificar que a geopolítica do conhecimento provocou a legitimação dos saberes que trata de uma construção história, cultural e social, ou seja, de um projeto pedagógico social e cultural que tem no currículo escolar um instrumento pedagógico de colonização.

---

<sup>10</sup> Temos entendimento de hibridismo desassociado das teorias da mestiçagem. Entendemos com Bhabha (2003), como conceitos com sentidos distintos. As teorias da mestiçagem são, inclusive, estranhadas pelos pós colonialistas. O hibridismo das identidades sociais num contexto (pós)colonial, culturalmente tão rico e nuançado como nosso, não é apenas um instrumento de ruptura com a “unidade” cultural do colonizador, este representa-nos uma forma de resistência ao discurso do colonizador e uma possibilidade de construção identitária outra.

### *A colonialidade do saber e a implicação para o currículo escolar*

Discutir a geopolítica do saber (DUSSEL, 2005) suscita o debate sobre o que é considerado conhecimento no currículo escolar, como também, a compreendê-lo como um texto político-cultural.

Sobre a suposta universalidade do conhecimento, Quijano (2003 *apud* MIGNOLO 2003, p. 93) afirma que:

Ao mesmo tempo em que se afirmava a dominação colonial, erigia-se um complexo cultural denominado racionalidade e estabelecia-se como o paradigma universal do conhecimento e das relações hierárquicas entre a “humanidade racional” (Europa) e o resto do mundo.

Nessa reflexão, Santos (1999, p. 204) argumenta que: “Não há conhecimento em geral, tal como não há ignorância em geral.” Para este autor: “O que ignoramos é sempre a ignorância de uma certa forma de conhecimento e, vice-versa, o que conhecemos é sempre o conhecimento em relação a uma certa forma de ignorância.” (p. 204-205).

Mignolo (2003) contribui com esse debate, ao afirmar que sempre falamos de uma localização particular nas relações de poder, ou seja, os colonizadores tiveram o poder para definir os discursos sobre o colocado como “outros”. Tais entendimentos nos levam a reflexões e nos permitem formular as seguintes perguntas que nos serão norteadoras: como trabalhar com um conhecimento e não outro? Por que alguns saberes entram nas práticas pedagógicas docentes e outros são marginalizados, subalternizados ou mesmo ignorados?

A herança colonial atuou em nosso processo civilizador e produziu a subalternização epistêmica, ao hierarquizar e inferiorizar todos aqueles saberes que não se enquadravam no modelo eurocêntrico. Esta também institucionalizou o colonizador e o legitimou como superior.

Nelson Maldonado-Torres (2007) explica de que forma o colonialismo se manteve presente em todo o processo de construção da sociedade brasileira, com os ideais da modernidade e democracia.

[...] a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma



relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (p. 131).

Nesse sentido, a colonialidade, como resultado de uma imposição de poder e dominação colonial, penetra na concepção individual dos sujeitos e, conseqüentemente, do modo como esses entendem a sociedade, de tal forma que mesmo após a desvinculação desse domínio, a colonialidade opera.

Desse modo, a subjetividade, mantém uma pseudoaceitação de todo indivíduo como membro de uma sociedade, conforme argumenta Walter Dignolo (2005), a invenção de um indivíduo. Segundo o autor, as ciências humanas, incluindo a história, legitimada pelo Estado, cumpriram um papel determinante nesse processo de construção de um “outro”, situando-o aquém da definição de civilizado, e o tornando referência de atraso em contraposição ao moderno, sofisticado e civilizado, no nosso caso, os europeus colonizadores.

Nessa perspectiva, Fanon (2003) defende que o colonizador no processo de colonização estabeleceu uma compreensão maniqueísta de sociedade, pois não bastou:

[...] limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos, o espaço do colonizado. Assim, para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quintessência do mal. A sociedade colonizada não somente se define como uma sociedade sem valores. Não basta ao colono afirmar que os valores desertaram, ou melhor jamais habitaram, o mundo colonizado. O indígena é declarado impermeável à ética, aos valores. É, e nos atrevemos a dizer, o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que o cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar tudo que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas. (FANON, 2003, p. 35-36).

Nesse sentido, defendemos a importância das propostas curriculares interculturais e decoloniais porque possibilitam o diálogo na perspectiva da diversidade e da diferença cultural e alerta para a contestação e a descolonização do currículo escolar. “A introdução de práticas interculturais e decoloniais possibilitam a revisão da política de currículo, e esse

processo cria uma atitude de descolonização do próprio currículo” (MARQUES, CALDERONI, 2020, p. 107).

O exercício epistêmico de não se constitui em tarefa simples, pois “[...] desaprender o aprendido para voltar a aprender”, (JUAN GARCIA *apud* WALSH, 2009, p. 24), como exercício epistemológico e ontológico, na perspectiva de decolonialidade (WALSH, 2009).

O currículo escolar é um conhecimento selecionado, nele permanece a manutenção das hierarquias raciais e étnicas do período da colonização brasileira, conforme apresentado na perspectiva da colonialidade do poder, ser e saber (QUIJANO, 2005). Há uma dificuldade na construção curricular e nas práticas pedagógicas das escolas devido ao grau de interferência do contexto de nossa colonização que define os saberes de uma sociedade. Assim, busca-se manter o pensamento pedagógico e curricular que se constituiu pelas instituições gestoras que seguimos reproduzido até hoje. Ao que parece, evocar o discurso da suposta universalidade do saber tem sido uma estratégia recorrida ao construir os currículos escolares e, como tal, constitui aquilo que se denomina de hegemonia eurocêntrica.

Mas como indagar sobre tais questões em um momento tão distinto como o de uma pandemia de dimensão global? Entendemos o papel das DCNERER para repensar a prática pedagógica em diálogo com a interculturalidade, característica da sociedade brasileira, e *sul-mato-grossense*. Isso irá nos situar no momento histórico atual, voltada para a prática docente no questionamento de como as relações étnico-raciais podem receber destaque.

### **Contexto da pandemia e a implementação das DCNERER nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul**

Os documentos norteadores das políticas curriculares no Brasil refletem a negação da diferença presente na sociedade, por meio da colonialidade do ser, saber e viver que inviabilizam outras lógicas. Com as mudanças trazidas pela proposta de inserir no currículo escolar a diferença negra e indígena, a escola teve a possibilidade de questionar a lógica hegemônica de uma cultura comum, de base ocidental e eurocêntrica.

De acordo com Silva (2012, p. 117) a partir das pesquisas realizadas sobre a temática,

é possível identificar que “a estratégia ideológica do silêncio é particularmente atuante no estabelecimento do branco [...] como norma e como superior hierarquicamente”, reflexo evidente do colonialismo.

Nessa perspectiva, aproximamos tal dimensão interpretativa à realidade vivida no espaço escolar, aproximamos nosso olhar sobre as orientações emanadas da Secretaria de Estado de Educação e do município de Campo Grande para o ensino remoto, adotado durante o período da pandemia, e as atividades desenvolvidas pelos professores no sentido de atender às DCNERER. O procedimento metodológico consistiu em analisar as legislações e os cadernos pedagógicos disponibilizados para os estudantes.

### ***Legislação adotada pelo município do Mato Grosso do Sul para a educação na pandemia***

Situação antes inimaginável, a Covid-19 tem afetado, de forma direta, a vida de todas as pessoas mundialmente. Ainda que desde o final do ano de 2019, quando ocorreu a descoberta dos primeiros casos de contaminação, já se informava sobre o cunho pandêmico da doença, a considerar sua disseminação coletiva. Somente em fevereiro de 2020, o Brasil publica a portaria nº 188, via Ministério da Saúde, que declara “Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV).” (BRASIL, 2020a).

A portaria é base do texto da lei federal nº 13.979, de fevereiro de 2020, que “Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.” (BRASIL, 2020b), e traz em seu artigo 3º algumas das palavras que passariam a ocupar destaque nos assuntos mais discutidos durante os meses que se seguiram: isolamento e quarentena.

Para efetivar as medidas de proteção à vida, trazidas ao debate pela lei nº 13.979/2020, o MEC publica, em março de 2020, a portaria nº 343, que “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19”, situação que, naquele momento, parecia ser próxima. Contudo, pelo aumento no número de casos de contaminação, e óbitos pela Covid-19, o Brasil registra a ocorrência do estado de calamidade pública (decreto legislativo nº 6, de 20/03/2020).

Como medida necessária à gestão dos serviços em educação, no dia 1º de abril de 2020, o MEC emite a medida provisória (MP) nº 934 e, na exposição de motivos, estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica:

Art. 1º - O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

Parágrafo único. A dispensa de que trata o caput se aplicará para o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. (BRASIL, 2020c).

Outros textos legais, como pareceres, resoluções, etc., foram sendo editados nos meses que se seguiram de pandemia e, como em um jogo de acertos e erros, o país se viu tendo que aprender diariamente a trabalhar com as expectativas de melhora na situação de calamidade na saúde, e a realidade complexa que marca a constituição de sociedade que conhecemos. Sobre os textos legais, de abrangência nacional, temos a seguinte compilação dos que, de forma direta, impactam a educação no país (Quadro 1).

**Quadro 1:** Adequações legais no Brasil como estratégia de enfrentamento à Covid-19.

Texto Legal	Data de publicação	Conteúdo
Portaria SES nº 188	03/02/2020	Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus (2019-nCoV).
Lei federal nº 13.979	06/02/2020	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.
Portaria MEC nº 343	17/03/2020	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais enquanto durar a situação de pandemia do coronavírus – Covid-19.
Decreto legislativo nº 6	20/03/2020	Reconhece a ocorrência do estado de calamidade pública.
Medida provisória nº 934	01/04/2020	Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior.
Parecer CNE/CP nº 5	28/04/2020	Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19.

Texto Legal	Data de publicação	Conteúdo
Parecer CNE/CP nº 9	08/06/2020	Reexame do parecer CNE/CP nº 5/2020.
Parecer CNE/CP nº 10	16/06/2020	Prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.
Parecer CNE/CP nº 11	07/07/2020	Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.
Lei federal nº 14.040	18/08/2020	Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo decreto legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.
Parecer CNE/CP nº 15	06/10/2020	Diretrizes nacionais para a implementação dos dispositivos da lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.
Parecer CNE/CP nº 16	09/10/2020	Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do parecer CNE/CP nº 11.
Parecer CNE/CP nº 19	08/12/2020	Reexame do parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020.
Resolução CNE/CP nº 2	10/12/2020	Institui diretrizes nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.
Resolução CNE/CES nº 1	29/12/2020	Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia de Covid-19.

Fonte: Compilação das autoras, 2021.

A partir da MP nº 934, os sistemas de ensino municipais e estaduais passam a adotar estratégias orientadas por legislações específicas, e os textos legais de cada esfera administrativa moldam a estrutura do ensino ofertado e cada instância. No caso do estado de Mato Grosso do Sul, tanto a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) e como a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED) optaram em suspender as atividades presenciais das unidades de ensino sob sua gestão, utilizando as orientações apresentadas pelo parecer CNE/CP nº 5/2020 (Quadro 1) para organizar o seguimento das atividades a serem propostas pelas unidades escolares.

Respeitando a parcimônia necessária para o momento, a SED/MS adequou, mês a mês, a suspensão das atividades presenciais e, ao todo foram, de março a outubro de 2020, seis decretos publicados pela secretaria (nº 15.391, nº 15.393, nº 15.410, nº 15.420, nº 15.436 e nº 15.479). Estes dispunham sobre as medidas temporárias a serem adotadas no âmbito da administração pública do estado para a prevenção do contágio da Covid-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional no território sul-mato-grossense.

O último decreto publicado, nº 15.526, de 5 de outubro de 2020, define no art. 2º, que “Prorroga-se até o término do ano letivo de 2020 a suspensão das aulas presenciais nas



unidades escolares e nos centros da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.” Na capital, a trajetória adotada foi muito próxima da proposta pela SED/MS e, com o decreto municipal nº 14.490, de 7 de outubro de 2020, estende a suspensão das atividades presenciais até o término do ano letivo de 2020.

Antes disso, e seguindo a dimensão trazida pela MP nº 934 (Quadro 1), em 2 de abril de 2020, o decreto municipal nº 14.227 prorrogou a suspensão do funcionamento das unidades escolares no município e até o segundo semestre de 2020, e com o decreto municipal nº 14.230 o teletrabalho é adotado como jornada especial de trabalho dos servidores municipais. A partir da resolução nº 203<sup>11</sup>, de abril de 2020, a SEMED instrui que as aulas presenciais serão substituídas pela adoção de um “regime emergencial de aulas não presenciais a serem desenvolvidas por meio de atividades curriculares domiciliares” (CAMPO GRANDE, 2020). Trazendo a família como fundamental no processo de aprendizagem a ser garantido durante esse modelo excepcional de desenvolvimento das aulas, o art. 3º é incisivo ao pontuar que:

Todo o planejamento e o material didático adotado para a operacionalização das atividades domiciliares programadas deverão estar em conformidade ao Projeto Político Pedagógico da escola e abordar, na medida do possível, os conteúdos já programados para o período letivo, de acordo com o referencial curricular 2020 da REME. (CAMPO GRANDE, 2020).

É com base no texto instrutivo de tal resolução que se organiza a elaboração do primeiro “caderno de atividades curriculares domiciliares” (CAMPO GRANDE, 2020), nessa escrita chamado de Caderno de Atividades, editado pela Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais (SUPED) e que serviria de base para a construção, por parte dos docentes, de outros seis cadernos pedagógicos, cada um com equivalência a 15 dias letivos, e que se tornariam a referência de aula para os estudantes da rede municipal de ensino de Campo Grande (REME). Esses cadernos tiveram como base o Referencial Curricular da REME, mas sua identidade conteudista ficava a critério dos professores de cada disciplina. À medida que os docentes criavam os cadernos atribuíam uma identidade e heterogenia por unidade escolar.

---

<sup>11</sup> Resolução SEMED nº 203, de 6 de abril de 2020, que dispõe sobre a prorrogação da suspensão das aulas presenciais nas escolas da rede municipal de ensino/REME, de Campo Grande-MS.

Ao todo, o ano letivo de 2020 está compilado em sete cadernos pedagógicos, que possuem como eixo comum atividades abordando, em seu conteúdo básico, o referencial a ser apreendido pelo estudante de acordo com seu ano de matrícula. E é sobre as atividades destes cadernos que refletiremos a seguir.

### ***DCNERER na prática docente***

A implementação das DCNERER representou um avanço significativo para o currículo escolar, pois possibilitou tensionamentos no currículo colonizado no viés das práticas monoculturais. Sua efetiva orientação pode promover a ressignificação da história do povo negro e indígena, a cultura, o conhecimento, o reconhecimento da diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira ainda é negada no currículo escolar. As diretrizes desafiam educadores, gestores e alunos a discutir o que antes era silenciado, ou apresentado de forma subalternizada e inferiorizada.

Reconhecer e propor uma reconstrução dessa sociedade que ainda é bastante desigual é responsabilidade de todos os brasileiros. A tarefa é árdua e passa necessariamente pela educação, como instituição que deve objetivar a arquitetura de um convívio humano com as diferenças (e com os diferentes), por meio de um exercício cotidiano sadio e natural, construindo relações que se pautem no respeito e nas igualdades sociais e de oportunidades, características naturais da democracia.

O momento pandêmico que atravessamos põe em evidência as amarras da hegemonia ocidental eurocentrada, quando observamos as desigualdades inclusive no tratamento de saúde entre os países dos vários continentes. Tal desigualdade se reflete também quando tratamos do conhecimento selecionado no âmbito escolar para compor o material a ser trabalhado com os estudantes da rede pública de ensino de Mato Grosso do Sul, em especial, do município de Campo Grande.

Observamos que o protagonismo docente se efetiva nas datas comemorativas, pois são recursos utilizados para realizar os projetos interdisciplinares, coletivos ou individuais voltados para a educação das relações étnico-raciais. Com a oficialização do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar, pelo artigo 79-B da lei nº 10.639/2003, houve mudanças nas práticas escolares e, apesar do aligeiramento

da reorganização curricular na pandemia de Covid-19, os professores tiveram um movimento afirmativo para garantir a manutenção dos conteúdos.

No intuito de explorar como a educação das relações étnico-raciais ocupa espaço na prática docente executada durante o ano letivo de 2020, em específico o período de pandemia, propomos adentrar os cadernos pedagógicos produzidos pelos professores da rede.

Esse material era composto por atividades das disciplinas de língua portuguesa, matemática, história, geografia, geografia regional, ciências, arte, educação física, língua inglesa, etc.<sup>12</sup>, disponibilizados para as famílias no formato digital, via *site* ou no formato impresso, a ser retirado pelos pais e/ou responsáveis dos estudantes.

Elegemos analisar a atividade proposta no caderno de atividades do 2º ano C com intuito de identificar como as orientações das DCNERER estão sendo contempladas nas práticas realizadas de forma remota pelas escolas públicas da rede municipal de ensino de Campo Grande. No Caderno de Atividade de nº 8, na sequência didática interdisciplinar, identificamos a seguinte atividade:

**Figura 1:** Atividade sobre a consciência negra – 20 de novembro.

**HISTÓRIA**

DATA: 20 DE NOVEMBRO SEXTA-FEIRA

**CONSCIÊNCIA NEGRA**

NO DIA 20 DE NOVEMBRO FOI INSTITUÍDO O DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA EM COMEMORAÇÃO A MORTE DE **ZUMBI DO PALMARES**, UM LÍDER NEGRO QUE FUGIU E LIDEROU UM GRUPO DE ESCRAVOS. ZUMBI MONTOU UM LOCAL DE MORADIA NA MATA CHAMADO **QUILOMBO DOS PALMARES**. ELE FOI PERSEGUIDO E MORTO NESTA DATA NO ANO DE 1695. POR ISSO COMEMORA-SE A LUTA PELA LIBERDADE E VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO- BRASILEIRA.

FONTE: <https://brasile scola.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-nacional-da-consciencia-negra.htm>.

AGORA VAMOS ASSISTIR AO VÍDEO “ MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA” E REALIZAR ATIVIDADES EM COMEMORAÇÃO A ESTA DATA.

PARA ASSISTIR CLIQUE NO LINK ABAIXO.

<https://youtu.be/4lLkBJodQvE>

Fonte: Cadernos Pedagógicos, 2020.

<sup>12</sup> Atividades curriculares domiciliares.

Disponível em: <https://sites.google.com/view/joacandiodesouza/atividades-curriculares-domiciliares>. Acesso em: 20 jun. 2021.

A atividade está de acordo com as DCNERER (2004, p. 21), ao propor que:

Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

A atividade está inserida no componente curricular de História, o objeto de conhecimento (Consciência Negra) consta na habilidade (CG.EF02HI01.s), que se espera do aluno/as: “Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco.” (BRASIL, 2017). As ações didáticas trazem as seguintes orientações:


A aula será iniciada com o vídeo complementar “Menina bonita do laço de fita”, disponível no *link* do YouTube <https://youtu.be/4ILkBJodQy>. Em seguida, será desenvolvida a atividade da página 21. A professora fará uma breve leitura do pequeno texto através de um vídeo explicativo. O exercício 1 será de completar o texto com as palavras que estão no quadro. No exercício 2, ligar as imagens aos seus respectivos nomes.

**Figura 2:** Exercício 1 – completar as lacunas.

COMPLETE O TEXTO COM AS PALAVRAS QUE ESTÃO FALTANDO.

MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

ERA UMA VEZ UMA \_\_\_\_\_ LINDA, \_\_\_\_\_.  
 OS OLHOS PARECIAM DUAS AZEITONAS \_\_\_\_\_ BRILHANTES,  
 OS \_\_\_\_\_ ENROLADINHOS E BEM \_\_\_\_\_.  
 A PELE ERA \_\_\_\_\_ E LUSTROSA, QUE NEM O PELO DA  
 \_\_\_\_\_ NEGRA NA CHUVA.  
 AINDA POR CIMA, A \_\_\_\_\_ GOSTAVA DE FAZER TRANCINHAS  
 NO CABELO DELA E ENFEITAR COM LAÇOS DE \_\_\_\_\_  
 COLORIDAS. ELA FICAVA PARECENDO UMA PRINCESA DAS  
 TERRAS DA \_\_\_\_\_, OU UMA FADA DO REINO DO LUAR.









MENINA	LINDA
PRETAS	CABELOS
NEGROS	ESCURA
PANTERA	MÃE
FITA	ÁFRICA

Fonte: Cadernos Pedagógicos, 2020.

Em seguida, a professora apresenta o Exercício 2, atividade complementar:

**Figura 3:** Exercício 2 – circular as palavras.

❖ CIRCULE AS PALAVRAS JUNTO COM OS DESENHOS:

	TINTA
	COELHO
	LAÇO
	CAFÉ
	MENINA
	JABUTICABA

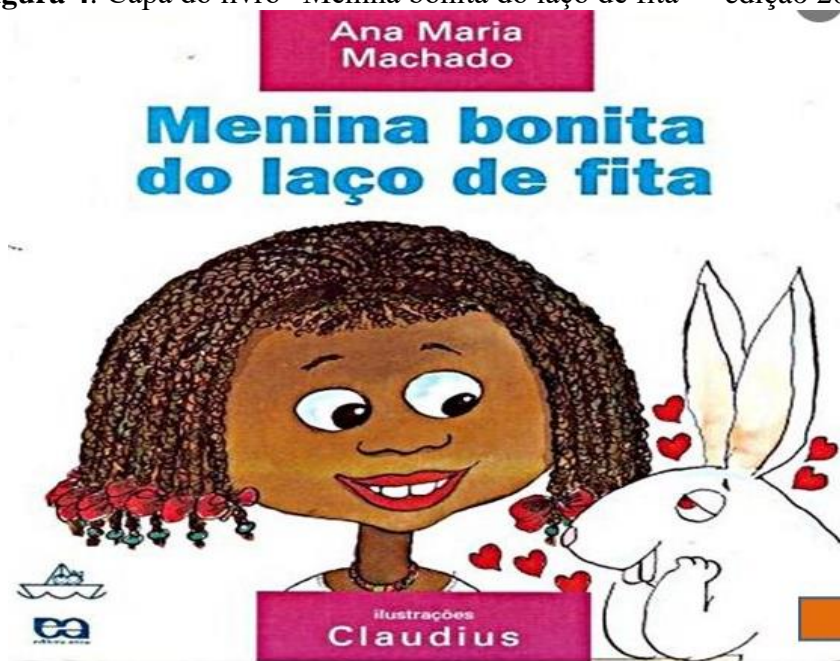
Fonte: Cadernos Pedagógicos, 2020.



Embora existam várias produções paradidáticas para o ensino da cultura africana e afro-brasileira e a valorização da identidade negra, essa obra – “Menina Bonita do Laço de Fita” de Ana Maria Machado (2001) – sempre é lembrada pela maioria dos professores da educação básica. A suposição de o livro ser o mais lembrado se dá pelo reconhecimento da autora como referência para a literatura infanto-juvenil; o livro foi lançado em 1986, sendo relevante o protagonismo da personagem negra e, posteriormente, pela importância que os programas federais – como Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido em 1997 e suspenso em 2014 – tiveram ao enviar para o território nacional livros para as escolas.

[...] o texto em estudo já foi acusado de fomentar o mito da democracia racial por apresentar uma imagem positiva da mestiçagem. Essa positividade não significa incitação ao conformismo, nem tampouco revela uma visão reducionista do que representa a miscigenação no país; pelo contrário, o que parece estar sendo proposto é um reconhecimento de que é preciso problematizar na nossa história as imagens depreciativas e abrir espaços para o resgate da cultura negra (e indígena) não como algo exótico, mas como uma cultura que é partilhada e que anseia pelo reconhecimento. **Através do diálogo entre o coelho e a sua amiguinha, não só se abre o espaço para essas histórias silenciadas, como se mostra que as culturas, as identidades não se constituem isoladas, elas são, antes de tudo, compartilhadas.** (ROSA, ROSA, 2017, p. 80, *grifos nossos*).

**Figura 4:** Capa do livro “Menina bonita do laço de fita” – edição 2001.



Fonte: Cadernos Pedagógicos, 2020.

O livro foi editado em 2001, antes da lei nº 10.639/2003 e, atualmente, encontra-se na 9ª edição. Sem dúvida é um clássico na literatura e a autora reconhecida por suas produções, o que facilita, como afirmado anteriormente, a obra estar em constante circulação. É possível elencar outros aspectos sobre a obra: a) a narrativa é cativante; b) a autora é consagrada; c) as editoras de alta distribuição alcançam um público maior. Cabe salientar, contudo, que existem outras produções na literatura infanto-juvenil que abordam com maestria a identidade, a ancestralidade e a cultura negra, entre as quais destacamos: “Cada um tem seu jeito e cada jeito é de um”, Lucimar Rosa Dias; “Betina”, Nilma Lino Gomes; **“Os nove pentes d’África”, Cidinha da Silva; “Bruna e a galinha d’Angola”, Gercilga de Almeida;** “A Fada crespa”, Danielle Andrade; “As aventuras de Nikké”, Édimo de Almeida Pereira; “Chico Juba”, Gustavo Gaivota.

Nesse contexto Alcaraz e Marques (2016, p. 57) ressaltam que:

A valorização de características fenotípicas usadas biologicamente, em meados do século XVIII e XIX, como ultrajantes e que serviram para subalternizar algumas etnias, dentre elas a negra, ressurge agora na fusão entre corpo e história como um espaço cultural, político e social de afirmação identitária. A transposição dessas características, como cor de pele, cabelos e outros traços, para a literatura, permite uma identificação com um projeto maior, o da descolonização.

Muitas obras que possuem o potencial de educar para as relações étnico-raciais e fortalecer as identidades negras não são conhecidas por conta da dificuldade de visibilidade nos espaços editoriais, pela ausência da formação inicial de professores, com disciplinas que abordem essa temática na literatura infantil e, principalmente, pela ausência de programas nacionais de livros paradidáticos.

Identificamos o protagonismo docente em inserir a atividade alusiva ao Dia da Consciência Negra e o fortalecimento identitário que retira as lentes culturais eurocêntricas, descoloniza espaços e insere representações da diferença negra.

### **Considerações finais**

Com este texto, objetivamos apresentar uma análise orientada pelas lentes dos autores decoloniais sobre o currículo escolar, afirmando as questões epistêmicas que

envolvem a aplicação das DCNERER (2004) no cotidiano das escolas públicas de educação básica, por entender que há muito o que se pensar sobre os conhecimentos ainda a serem legitimados na escola. Trata-se de questões importantes, pois apresentam a compreensão e afirmação das diferenças e, especificamente, seus saberes e seu viver.

A orientação é continuar refletindo sobre as várias questões e inquietações que envolvem a aplicabilidade das DCNERER no currículo das escolas. Contestar a diversidade e a diferença cultural contida nos currículos escolares em uma perspectiva hegemônica é essencial, pois, de todos os cadernos, foram poucas as atividades encontradas em prol da equidade racial, o que sustenta uma postura relativista, universalista e eurocentrada no que se refere às epistemes, ao conhecimento.

Algumas inquietações mobilizam nosso pensar para este momento e outras tantas ficaram como reflexão:

- a) As consequências da utilização de um currículo monocultural na implementação de políticas públicas pode reforçar e manter as desigualdades raciais;
- b) O debate de natureza racial é importante nos currículos escolares e gera um descontentamento da maioria que sente tal proposta como ilegítima. A voz que denuncia torna-se acusatória;
- c) A importância de se legitimar os saberes dos povos indígenas, afro-brasileiros e africanos sem reforçar as desigualdades sociais e culturais ainda provoca medo do debate e da reflexão.

Por fim, cabe destacar que inserção da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo escolar representa uma longa trajetória de enfrentamento e luta dos movimentos negros e indígenas por direito à visibilidade, ao reconhecimento e à ressignificação e desconstrução da herança colonial. Representa, também, a luta dos movimentos sociais que pressionam e garantem espaços dentro do campo legal em relação à consolidação de uma educação para as relações étnico-raciais.

O período de pandemia nos provoca a refletir sobre como essa conquista legal ocupa lugar nas práticas educacionais possíveis para o momento, seja como atividade nos Cadernos de Atividades curriculares domiciliares, nas propostas didáticas enviadas para as famílias em forma de videoaulas ou filmes disponíveis na internet ou, até mesmo, nos atendimentos

que são realizados pelos professores via plataforma digital.

Como as famílias, citadas na resolução nº 203/2020 da SEMED como fundamentais no desenvolvimento da aprendizagem, (re)significam o texto da “Menina Bonita do Laço de Fita”? Os professores terão a possibilidade de explorar as potencialidades de tão rica obra, utilizando-se tão somente de indagações dispostas em uma folha impressa?

Dadas as limitações que o texto apresenta, tais indagações se mostram ao leitor como estímulo para que juntos busquemos caminhos possíveis para se efetivar uma educação para as relações étnico-raciais, tanto no formato presencial como no remoto, tendo como premissa as orientações pontuais das DCNERER e a amplitude crítica descolonial.

## Referências

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

BRASIL. **Lei nº 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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm).

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/>.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 mar. 2008.

BRASIL. **Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 04 fev. 2020a.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 06 fev. 2020b.



BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 17 mar. 2020c.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, DF, 01 abr. 2020d.

CAMPO GRANDE. **Resolução SEMED N. 203, de 6 de abril de 2020.** Dispõe sobre a prorrogação da suspensão das aulas presenciais nas escolas da rede municipal de ensino/Reme de Campo Grande - MS, Conforme O Decreto N. 14.227, De 2 De Abril De 2020, E Estabelece O Regime Emergencial De Aulas Não Presenciais Na Reme, Uma Medida Preventiva À Disseminação Da Covid-19, E Dá Outras Providências. Diário Oficial nº 5.892, 7 de abril de 2020.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La poscolonialidad explicada a los niños.** Bogotá: Editorial Universidad Javeriana, 2005.

DUSSEL, Henrique. Europa, Modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Orgs). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino – americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 55-70.

FANON, Frantz. **Los condenados de la tierra.** México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

FERNANDES, Luiz F.de O. CANDAU, Vera, M.F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p.15-40, abr. 2010.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (Org.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009.

GONÇALVES, L. A. O. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 27-29, nov. 1987.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; FILHO, Miguel Gomes. **Educação, diversidades e inclusão: os desafios para a docência.** 1ªed., 2016, v.1, p. 65-78.

MARQUES, Eugenia Portela Siqueira; CALDERONI, Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira. Os deslocamentos epistemológicos trazidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008:



possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar. **OP SIS**, Catalão - GO, v. 16, n. 2, p. 299-315, jul./dez. 2016.

MARQUES, Eugenia Portela Siqueira; CALDERONI, Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira. **A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnicoraciais**: subversão à lógica da colonialidade no currículo escolar. Revista da ABPN, v. 12, nº 32, março – maio 2020, p. 97-119.

MATO, Daniel. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Inclusão na Produção de Conhecimentos e Práticas Socioeducativas. CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSGOUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto Nº 15526**. Altera redação do caput do art. 2º-G e acrescenta o art. 2º-H ao Decreto nº 15.391, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (SARS-CoV-2), no território sul-matogrossense. Campo Grande, MS, 05 out. 2020.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais** - Projetos Globais Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Walter Mignolo; Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 505 p.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. Org. **La colonialidad del saber eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p.201-246.

ROSA, Fatima Sabrina; ROSA Barbara Jucele. **Identidade e Diferença em Menina bonita do laço de fita**. Revista de Letras. V.19, n. 24 (2017).

SAID, Edward. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SANTOS, Boaventura. S. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica?. **Revista de Ciências Sociais**, Coimbra, nº 54, p.197-215, junho. 1999.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. O silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 110-129, Jan/Abr 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., 11ª REIMP.- Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “Currículo e identidade social: territórios contestados”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 190-207.

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do Laço de Fita**. Ilustração de Claudius, São Paulo, Ática, 2001.

WALSH, Catherine. Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, Catherine (Orgs.). Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. **Reflexiones latinoamericanas**. Quito. Ediciones Abya-yala, 2005, p. 13-35.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la ‘diferencia colonial. In: WALSH, Catherine. *et al.* **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p.12- 42.

Submissão em: 21-06-2021

Aceito em: 05-09-2021