

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
CURSO DE PEDAGOGIA

DANIELLA QUINTUS

A EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL E O DOCUMENTO ORIENTADOR
CURRICULAR:
A (IN)VISIBILIDADE DA HISTÓRIA DE NEGROS E NEGRAS NO MUNICÍPIO
DE ERECHIM

ERECHIM
2025

DANIELLA QUINTUS

**A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E O DOCUMENTO ORIENTADOR
CURRICULAR:
A (IN)VISIBILIDADE DA HISTÓRIA DE NEGROS E NEGRAS NO MUNICÍPIO
DE ERECHIM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Pedagoga.

Orientador: Prof. Dr. Renan Santos Mattos

ERECHIM

2025

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Quintus, Daniella

A Educação Étnico-Racial e o Documento Orientador Curricular:: A (In)visibilidade da história de negros e negras no município de Erechim. / Daniella Quintus. -- 2025.

69 f.

Orientador: Prof. Dr. Renan Santos Mattos

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Licenciatura em Pedagogia, Erechim, RS, 2025.

1. DOTME; Educação Étnico-Racial; Anos Iniciais.. I. Mattos, Renan Santos, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

DANIELLA QUINTUS

**A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E O DOCUMENTO ORIENTADOR
CURRICULAR: A (IN) VISIBILIDADE DA HISTÓRIA DE NEGROS E
NEGRAS NO MUNICÍPIO DE ERECHIM**

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado como requisito para obtenção de grau de
Licenciado no Curso de Graduação em Pedagogia da
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca no
dia 16 de julho de 2025;

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Renan Santos Mattos - UFFS
Orientador

Prof^a. Ma. Angélica Gabriela da Veiga - UFFS
Avaliador I

Prof^a Ma. Silvânia Regina Pellenz Irgang - UFFS
Avaliador II

Dedico este trabalho aos meus pais, que
abdicaram de suas noites de sono para que
hoje eu pudesse sonhar.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar este texto agradecendo a todas as mulheres negras que fizeram parte da construção da minha identidade:

À minha mãe, Simone Tomaz, que não teve tantas oportunidades na vida, mas em todas que tive, ela me dizia: "Vai, nós damos um jeito". Seguirei seus passos e me orgulho de parecer com você.

À minha avó paterna, Maria dos Santos Quintus, que criou seus filhos para o mundo e enfrentou as dores do racismo. À minha avó materna, Terezinha Tomaz - divido com minha mãe a ânsia de tê-la conhecido. Sinto muito pelo silenciamento da sua história.

Ao meu pai, Jorge Antônio dos Santos Quintus, todo meu amor e reconhecimento por estar ao meu lado mesmo longe, por escutar minhas angústias e por me fazer rir e viver a vida de forma mais doce. Hoje posso lhe dizer o mesmo que disse no dia em que fui aprovada na universidade: "Pai, eu consegui!"

Aos meus irmãos e irmãs, os de sangue e os de vida, aprendi com vocês muito antes de ser professora a ser humana e gentil. Aos meus amigos, que contribuíram para esta escrita, seja oferecendo palavras, livros, vinho ou música, muito obrigada.

Agradeço também à minha psicóloga Caroline, que me acompanha desde a escolha da graduação, me viu desabrochar na luta antirracista e na batalha diária para ser quem sou. Ao professor Renan, que despertou novamente em mim o ímpeto de estudar as relações étnico-raciais na educação e me orientou por este longo caminho. Vamos em frente! Aos professores da Universidade Federal da Fronteira Sul que estiveram comigo para além do conhecimento, que me ensinaram sobre a liberdade da educação.

Não poderia deixar de agradecer às pessoas que fazem parte dessa luta, em Erechim e em tantos outros lugares, como Nilma Lino Gomes, Conceição Evaristo, Chimamanda Adichie, bell hooks, Djamila Ribeiro, Lélia Gonzalez, Grada Kilomba e tantas outras que admiro profundamente. Sua força e sua dor são minhas também.

É impossível falar sobre história única sem falar de poder. Há uma palavra da tribo igbo que eu gosto de usar: 'nkali'. É um substantivo que se traduz vagamente como 'ser maior do que outro'. Como nossos mundos econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio do nkali. Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas — tudo isso depende realmente do poder. (Adichie, 2019, p. 12)

RESUMO

O presente trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia analisa as relações étnico-raciais no contexto educacional de Erechim/RS, com foco no Documento Orientador do Território Municipal (DOTME, 2019). O estudo tem como objetivo compreender como o currículo municipal aborda (ou silencia) a história e cultura afro-brasileira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, identificando as estratégias pedagógicas desenvolvidas e os obstáculos para implementação da Lei 10.639/2003 em uma cidade marcada pela narrativa colonial europeia. A pesquisa foi articulada em torno do conceito de epistemicídio, tendo a escola como instituição paradoxal: enquanto reproduz hierarquias raciais ao negligenciar saberes africanos e indígenas, pode se transformar em instrumento de descolonização. A abordagem qualitativa combinou pesquisa bibliográfica (leis, teorias decoloniais, estudos sobre Erechim); Análise documental (diretrizes do DOTME, projetos pedagógicos municipais e revisão de dados secundários e revisão bibliográfica com teóricas como Nilma Gomes (2017), Sueli Carneiro (2005) e bell hooks (2017)). Este trabalho visa quebrar o silêncio sobre as infâncias negras em Erechim, transformando o DOTME em ferramenta de combate ao racismo e valorização da cultura negra. Defende uma educação libertadora, que nomeie o racismo e permita crianças negras se verem como sujeitos de sua história, não como invisíveis. Ao longo de três capítulos, demonstramos como o DOTME, apesar de incorporar formalmente as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, mantém abordagem superficial sobre cultura afro-brasileira, sem conexão com histórias locais de resistência como o Clube Treze de Maio (1949). Conclui-se que a educação antirracista em Erechim exige revisão curricular com participação comunitária; formação docente continuada; produção de materiais didáticos que confrontem o silenciamento histórico; e criação de mecanismos de fiscalização, transformando o currículo de instrumento de manutenção para ferramenta de emancipação.

Palavras-chave: Erechim; DOTME; Educação Étnico-Racial; Anos Iniciais.

ABSTRACT

This final paper of the Pedagogy Course analyzes ethnic-racial relations in the educational context of Erechim/RS, focusing on the Erechim Municipal Territory Guiding Document (DOTME, 2019). The study aims to understand how the municipal curriculum addresses (or silences) Afro-Brazilian history and culture in the Early Years of Elementary Education, identifying the pedagogical strategies developed and the obstacles to implementing Law 10,639/2003 in a city marked by European colonial narratives. The research was articulated around the concept of epistemicide, with the school as a paradoxical institution: while it reproduces racial hierarchies by neglecting African and indigenous knowledge, it can transform into an instrument of decolonization. The qualitative approach combined bibliographic research (laws, decolonial theories, studies about Erechim); document analysis (DOTME guidelines, municipal pedagogical projects, and review of secondary data) and bibliographic review with theorists such as Nilma Gomes (2017), Sueli Carneiro (2005), and bell hooks (2017). This work aims to break the silence about Black childhoods in Erechim, transforming the DOTME into a tool to combat racism and value Black culture. It advocates for a liberating education that names racism and allows Black children to see themselves as subjects of their own history, not as invisible. Throughout three chapters, we demonstrate how the DOTME, despite formally incorporating Laws 10,639/2003 and 11,645/2008, maintains a superficial approach to Afro-Brazilian culture, without connection to local resistance histories such as the Clube Treze de Maio (1949). It is concluded that anti-racist education in Erechim requires curricular revision with community participation; ongoing teacher training; production of didactic materials that confront historical silencing; and creation of monitoring mechanisms, transforming the curriculum from a maintenance instrument to a tool of emancipation.

Keywords: Erechim; DOTME; Ethnic-Racial Education; Elementary Years.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC Base Nacional Comum Curricular
CME Conselho Municipal de Educação
CNE Conselho Nacional de Educação
DCNERER Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
DCNs Diretrizes Curriculares Nacionais
DOTME Documento Orientador do Território Municipal de Erechim
ERER Educação para as Relações Étnico-Raciais
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH-M Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFRS Instituto Federal do Rio Grande do Sul
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC Ministério da Educação
MNU Movimento Negro Unificado
NEABI Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
ONU Organização das Nações Unidas
PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais²²
PNE Plano Nacional de Educação
PME Plano Municipal de Educação
PNUD Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RCG Referencial Curricular Gaúcho
SEDUC Secretaria de Estado da Educação
SECAD Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SINEPE/RS Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul
UERJ Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFFS Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMG Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA Universidade Federal do Pará

UNDIME União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO BRASILEIRO: DEBATES E POSSIBILIDADES.....	15
1.1 UM HORIZONTE DE COMBATE AO RACISMO: O ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA.....	17
1.2 ANOS INICIAIS E A CONSTRUÇÃO DAS INFÂNCIAS: O QUE SIGNIFICA PENSAR AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS.....	22
1.3 COMBATE AO EPISTEMICÍDIO: OS LIMITES E POTÊNCIAS DAS LEIS ÉTNICO-RACIAIS.....	26
2. O DOCUMENTO ORIENTADOR NO CONTEXTO DA CIDADE DE ERECHIM-RS 31	
2.1 O DOTME NO CONTEXTO DA BNCC: NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	36
2.2 A HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO DOCUMENTO ORIENTADOR DO TERRITÓRIO MUNICIPAL DE ERECHIM: ENTRE SILÊNCIOS E POSSIBILIDADES.....	42
2.3 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: COMO ERECHIM (DES)FORMA CRIANÇAS NEGRAS.....	52
3 ENTRE SILÊNCIOS E NORMATIVAS: QUAIS AS POSSIBILIDADES?.....	55
3.1 EIS QUE SURGE UM CLUBE?.....	58
3.2 O PESO DO SILÊNCIO.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS.....	66

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo central analisar as relações étnico-raciais no contexto educacional do município de Erechim, Rio Grande do Sul, tomando como referência o Documento Orientador do Território Municipal (DOTME). Partindo do pressuposto de que a educação é um campo de disputa política e cultural, esta pesquisa busca investigar como o currículo oficial do município aborda (ou silencia) a história e a cultura afro-brasileira, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escolha por Erechim não é aleatória: cidade marcada pela colonização europeia, sua narrativa histórica tradicionalmente privilegia a contribuição de imigrantes alemães, italianos e poloneses, enquanto a presença negra e indígena permanece marginalizada, apesar de existir, como comprova a trajetória de resistência dos clubes e associações negras que existiram e resistiram a essa questão.

A pesquisa parte de um problema urgente: como o DOTME – documento que orienta a prática pedagógica nas escolas municipais, possibilita (ou não) a compreensão da presença afro-negra em Erechim e sua abordagem nos Anos Iniciais? Essa questão ganha relevância diante de dados nacionais que mostram a persistência do racismo estrutural (Almeida, 2020) nas escolas, onde 72% dos estudantes negros não se veem representados nos conteúdos curriculares (INEP, 2022). No contexto regional, o desafio é ainda maior: no Rio Grande do Sul, apenas 18% das escolas desenvolvem projetos consistentes sobre cultura afro-brasileira, mesmo após 20 anos da Lei 10.639/03.

O objetivo geral deste estudo é compreender a presença negra no DOTME dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. Para isso, traçamos quatro objetivos específicos: Analisar os parâmetros curriculares do município e sua relação com a visibilidade das crianças negras; Investigar como o protagonismo afro-negro e história negra na cidade de Erechim é tratado no DOTME; Discutir a historicidade das infâncias negras em contraste com o pensamento colonial dominante em Erechim; Identificar possibilidades educativas para uma prática antirracista nos Anos Iniciais.

A justificativa desta pesquisa emerge de uma trajetória pessoal e profissional. Como mulher negra e educadora nascida no norte gaúcho, vivenciei na pele o apagamento identitário que marca nossas escolas, onde crianças negras aprendem sobre imigrantes europeus, mas nada sobre suas próprias raízes. Essa experiência se conecta com estudos acadêmicos que denunciam o epistemicídio na educação: a sistemática eliminação de saberes africanos e indígenas dos currículos. A pesquisa se ancora em teóricos(as) como: Nilma Lino Gomes, Sueli Carneiro e Paulo Freire, além de documentos oficiais como a BNCC e o próprio

DOTME. Assim como representantes da cultura negra nacionalmente, como os músicos Abebe Bikila Costa Santos (BK) e Pedro Paulo Soares Pereira (Mano Brown), Paulo Eduardo Salvador (Ice Blue), Edivaldo Pereira Alves (Edi Rock) e Kleber Geraldo Lelis Simões (KL Jay) integrantes do grupo Racionais MC's que através de suas músicas inspiram a consciência racial.

Metodologicamente, optamos por uma abordagem qualitativa, combinando pesquisa bibliográfica (leis, teorias decoloniais, estudos sobre Erechim); Análise documental (diretrizes do DOTME, projetos pedagógicos municipais e revisão de dados secundários (estatísticas educacionais, relatórios do INEP).

A relevância deste trabalho está em desnaturalizar o silêncio sobre as infâncias negras em Erechim, propondo caminhos para que o DOTME seja não apenas um documento orientador, mas um instrumento de transformação. Afinal, a educação não é neutra: ou serve à libertação ou à domesticação. Neste caso, defendemos uma educação que nomeie o racismo, valorize a cultura negra e, sobretudo, permita que crianças negras se vejam como sujeitos de sua própria história.

Ao traçarmos essa perspectiva de análise de Documentos Orientadores Curriculares, seguimos as propostas dos estudos culturais que inserem o currículo na dimensão de saber e poder à medida que o currículo transmite visões sociais e produz identidades (Moreira; Tadeu, 2011). Nesse sentido, este trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo, de viés documental e bibliográfico, apresenta a emergência do debate racial no contexto da Educação e Legislação brasileira. O segundo momento dedica-se à análise do Documento Orientador Curricular da Cidade de Erechim na intenção de dialogar com o contexto de construção da Base Nacional Comum Curricular e as disputas nesse cenário. Por fim, analisamos as possibilidades e limites da Educação antirracista presente no Documento Orientador.

1 A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO BRASILEIRO: DEBATES E POSSIBILIDADES

A educação, entre muitos aspectos, é vista como um espaço que, acima de qualquer outra intenção, presume-se prioritariamente a consolidação de valores democráticos. Quanto mais esse acesso à educação básica amplia-se, mais se incluem nesses ambientes, antes não comumente acessados, as infâncias e juventudes invisibilizadas, marginalizadas e excluídas socialmente em suas culturas e narrativas pessoais. Quando se discute a democracia na educação, fala-se, de forma assertiva, de um processo formativo em que os sujeitos não só se sintam devidamente representados e respaldados pelas leis que o país possui, como também a garantia de que seus direitos sejam efetivados como campo de luta.

Como consequência, expõem-se os enfrentamentos que a educação brasileira, enquanto política, encontra ao tratar como uma questão curricular a identidade dos povos negros de uma determinada localidade e suas histórias subjetivas. Dessa forma, a teoria que atravessa o campo da educação e do currículo faz conjecturas a um pensamento que pode dividir esse movimento em duas possibilidades analíticas: a interna, que questiona a visão restrita do ser humano ao significar seus conhecimentos e ao refletir sobre a relevância epistemológica na sociedade, aplicando-se à pluralidade de práticas científicas; e a externa, que problematiza o monopólio epistemológico da ciência e sua relação com as demais áreas de conhecimento, em detrimento da relevância e contribuição para um saber universalizado. Esse movimento é apontado por Gomes (2017) como uma tentativa de resposta às ideias de diversidade epistemológica, o que impacta diretamente também os povos invisibilizados.

A escola, infelizmente, ainda é um ambiente onde a infância negra é invisibilizada ou, pior, representada de forma negativa e ou subalterna. Esse comportamento pejorativo das instituições educacionais, sejam elas públicas ou privadas, reforça o racismo estrutural propagado socialmente. Como afirmado de maneira assertiva por Kilomba (2020, p. 11): "O colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada. Uma ferida que dói sempre, por vezes infecta, e outras vezes sangra."

As autoras Coelho e Brito (2025, p. 7) trazem os reflexos dessa defasagem, quando ela atinge diretamente a criança dentro da sua sala de referência em relação aos profissionais despreparados que as encontram, em seu texto as autoras ressaltam que:

Sob a perspectiva de Cavalleiro (2003), evidenciava-se, na época, uma diferença significativa no volume de afetos direcionados a estudantes brancos(as), em detrimento dos(as) negros(as), com impactos negativos em seus processos de aprendizagem. A reflexão de Marcelino (2019) reitera os

efeitos nocivos, apresentados quinze anos após o estudo de Cavalleiro, em relação ao imaginário estereotipado do(a) professor(a) e da escola, no que se refere à baixa expectativa do aprendizado relacionado à criança negra, naquilo que a autora identifica como “[...] personalização do fracasso e da incompetência [...]”.

Quando a criança negra chega à escola e sua história nunca é contada por completo, e quando as instituições de ensino, principalmente no que diz respeito aos primeiros anos de acesso da população geral à Educação Básica, não se dedicam a tratar dessas temáticas, pelo contrário, negam-se ou ignoram a realidade de uma sociedade plural e diversa, elas se tornam coniventes em reproduzir uma visão deturpada, antidemocrática e colonialista da cultura do seu próprio povo. Essa omissão não apenas silencia as vozes e as experiências das crianças negras, mas também perpetua uma narrativa histórica que privilegia uma única perspectiva, em detrimento da riqueza e da complexidade das culturas africanas e afro-brasileiras.

Ao negligenciar a inclusão dessas histórias e saberes, as escolas falham em cumprir seu papel como espaços de formação crítica e cidadã, reforçando estereótipos e desigualdades que marginalizam ainda mais as populações negras. Essa postura, além de totalitária, contribui para a manutenção de estruturas coloniais que insistem em apagar ou distorcer as contribuições dos povos africanos e seus descendentes para a construção da sociedade brasileira.

Ao normalizar essas ideias internalizadas surgem falas como as destacadas por Gonzales (1984, p. 226):

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto.

Essas intersecções destacadas pela autora entre o racismo e os processos educacionais no Brasil expõem-se como uma reflexão do funcionamento sistemático do racismo, que, na escola, não é reconhecido, formando seres sociais que repercutem esses pensamentos e que, mais tarde, serão os responsáveis pela construção do currículo educacional. Dessa forma, o processo cíclico de perpetuação do racismo necessita de esforços árduos para ser desmistificado e desconstruído.

A fala reproduzida por Gonzales(1984) ilustra como o racismo à brasileira se manifesta de forma velada, negando sua existência enquanto reforça estereótipos e hierarquias raciais. A ideia de que o racismo é uma questão estrangeira e a crença na meritocracia como solução para as desigualdades raciais são mecanismos que mascaram a realidade estrutural do

problema. Na escola, essa negação se reflete na ausência de discussões sobre raça e gênero, na falta de representatividade nos materiais didáticos e na reprodução de discursos que naturalizam as desigualdades.

Essa dinâmica cria um ciclo vicioso em que as gerações futuras, formadas por esses mesmos pensamentos, continuam a perpetuar um currículo e uma educação que não questiona as estruturas de poder vigentes. Para romper com esse ciclo, é essencial que a educação assuma um papel ativo na desconstrução dessas histórias de uma única visão e que reforcem estereótipos de subalternização da população negra. Desse modo, surge, no contexto de ações afirmativas, a Lei 10.639/2003¹ na intenção de posicionamento das políticas educativas na luta contra o racismo. Não pretendemos retomar a construção histórica dessa lei, mas relacionar a construção do Documento Orientador da Cidade de Erechim e como o mesmo viabiliza ou não propostas educativas sobre a população negra de Erechim.

Diante desses aspectos, o capítulo discute as relações entre educação e currículo tendo como ponto de inflexão as mudanças curriculares com a promulgação da Lei 10.639/2003. Nesse sentido, o primeiro tópico analisa a Lei 10.639/2003 e a proposta de ensino sobre a cultura afro-brasileira. O segundo momento dedica-se a discorrer sobre a educação para as relações étnico-raciais e os seus reflexos no Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, por fim, apresenta-se uma observação do epistemicídio e das estruturas curriculares do Brasil.

1. 1 UM HORIZONTE DE COMBATE AO RACISMO: O ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

As ações afirmativas no Brasil firmou as suas raízes em um longo processo de mobilização do Movimento Negro Unificado. Após a Segunda Guerra Mundial e a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) intensificou-se o debate internacional sobre igualdade racial, culminando na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), essa foi ratificada pelo Brasil em 1968. Nesse sentido, o país que passava por um processo de redemocratização, na década de 1980, abriu espaço para discussões sobre

¹ ["Art. 26-A](#). Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º 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.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art26a

políticas de reparação. Lélia Gonzalez e Abdias Nascimento, dois importantes intelectuais, emergiram no espaço público na defesa de ações compensatórias para a população negra. Em nível mundial, promovida pela ONU, a Conferência de Durban contra o Racismo que ocorreu na África do Sul em 2001 representou um marco importante e pressionou os governantes do Brasil a adotar medidas concretas contra as desigualdades raciais. Nesse contexto, começaram a surgir as primeiras experiências de cotas raciais no Ensino Superior, como na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 2003, sendo a primeira a assumir esse sistema. Diante disso, sistematiza-se as principais ações afirmativas implementadas entre os anos de 2003 e 2012 segundo o Ministério da Igualdade Racial, que tornaram-se reflexos da educação afro-brasileira nas instituições de hoje.

Tabela 1: Marcos legais das Ações Afirmativas no Brasil (2003-2012)

Legislações	Ano	Principais disposições	Impactos
Lei 10.639/2003	2003	- Inclusão obrigatória da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares - Formação docente sobre a temática - Revisão de materiais didáticos	- Primeira lei federal de reparação histórica na educação básica - Maior representatividade em livros didáticos - Resistência na implementação
Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010)	2010	- Direito à saúde específica para a população negra - Incentivo à inclusão no mercado de trabalho - Proteção a	- Marco legal amplo, mas com dispositivos menos específicos que o projeto original - Abriu caminho para a Lei de Cotas

		religiões de matriz africana - Base para políticas de cotas (sem definir percentuais)	
Lei de Cotas (Lei 12.711/2012)	2012	- Reserva de 50% das vagas em universidades federais para estudantes de escolas públicas - Subcotas raciais proporcional à população local - Critério de renda (1.5 SM <i>per capita</i>)	- Aumento de 39% na presença de negros e indígenas (2011-2016) - Cotistas representavam 48,3% das vagas em federais até 2018

Fonte: BRASIL. Ministério da Igualdade Racial. Linha do tempo: ações afirmativas no Brasil².

Nilma Gomes (2012) vislumbra com otimismo os horizontes de mudanças que as lutas e movimentos sociais poderiam trazer para a superação desse desafio. A autora salienta que a globalização, enquanto fenômeno que engloba tanto lutas hegemônicas quanto não-hegemônicas, pode se tornar um veículo de aproximação e comunicação das diversidades, onde as injustiças podem ganhar voz para reagir de forma estratégica. Todavia, é interessante ressaltar que a autora evidencia em sua escrita a percepção dos resultados positivos alcançados com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), por meio da sanção da Lei nº 10.639/03 e sua regulamentação pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2005). Além disso, cabe destacar a Lei nº 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura

² Disponível em:
<https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/pl-de-cotas-no-servico-publico-1/linha-do-tempo>.

afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, tanto públicos quanto privados.

As autoras Alves e Carvalho (2022) enfatizam que essas duas leis ressaltam a importância do respaldo legal no reconhecimento das necessidades sociais e na construção de políticas públicas focadas na superação de desigualdades e injustiças que, lamentavelmente, integram parte das práticas sociais. Essas legislações representam um avanço significativo na luta por uma educação mais inclusiva e antirracista, ao garantir que as histórias e contribuições dos povos afro-brasileiros e indígenas sejam valorizadas e ensinadas no ambiente escolar. No entanto, as autoras também alertam para os desafios que persistem, como a efetiva implementação dessas leis e a necessidade de formação continuada dos educadores para que possam abordar essas temáticas de maneira crítica e reflexiva.

Não cabe afirmar que essa iniciativa foi bem-sucedida nas instituições de Ensino Superior. Veiga (2024, p. 25) reflete que:

O cenário de implementação da lei ainda é crítico, revelando baixa institucionalização e alta resistência dos implementadores das políticas públicas, o que nos torna ainda mais vigilantes para a construção de estratégias de garantia de direitos que se apresentem nesse cenário de forma denunciativa e também propositiva.

Dentro das escolas, o cenário é marcado pela dificuldade de aceitação ou pela banalização da Lei, que, por si só, enfrentou obstáculos significativos durante sua aprovação no Congresso Nacional. Ainda segundo Veiga (2024), a lei foi promulgada com limitações e vetos importantes, especialmente no que se refere à participação ativa do Movimento Negro Unificado (MNU) em sua criação, monitoramento e implementação. Esses vetos geraram lacunas tanto na execução prática da lei quanto nas medidas jurídicas necessárias para garantir seu cumprimento efetivo. Sem mecanismos claros de fiscalização e sanções aplicáveis em casos de descumprimento, a lei encontrou dificuldades para se consolidar plenamente nas escolas, o que impacta diretamente sua eficácia.

Diante disso, questiona-se: quais são os percalços para a implementação da Lei 10.639/03? Constata-se que a aplicação de investimentos na educação, principalmente na rede pública municipal, poderia contribuir significativamente para superar esses desafios, demonstrando, assim, a integridade do sistema em facilitar a regulamentação de suas próprias leis. Nesse sentido, Oliveira (2006) observa que:

A implementação da Lei 10.639/03 nos municípios brasileiros exige que as Secretarias de Educação invistam não só em materiais, mas em programas de formação que realmente capacitem os professores a lidar com a temática, respeitando as particularidades de cada contexto local'. Essa perspectiva

destaca a importância de apoio estrutural e pedagógico para garantir uma formação que vá além do conteúdo, promovendo a reflexão e a prática antirracista nas escolas.

No que diz respeito aos materiais e recursos didáticos, discutimos literaturas com o protagonismo negro a disposição para essas crianças, contato com instrumentos musicais da cultura afro-brasileira, com brincadeiras, com jogos e principalmente com os patrimônios materiais e imateriais da sociedade em que já estão inseridos, entre outras infinitudes de possibilidades que muitas vezes são substituídas pelos mesmos recursos de sempre, que em sua grande maioria não trazem isso, ou senão por recurso algum.

Retomando a fala de Gomes (2006) que já analisava na sua época outra possibilidade de atraso em relação a implementação correta dessa lei quando cita a necessidade de capacitar os professores para essas demandas. Nas percepções atuais de Gomes (2023, apud VEIGA, 2024, p.14):

[...] ainda afirmou que a educação é uma bandeira de luta contra o racismo, e o combate ao racismo dentro da educação foi construído através das denúncias de negras e negros ao longo do após abolição, demonstrando incessantemente que o racismo afetava negativamente pessoas negras e não negras, como ainda afeta.

Dando continuidade, complementa com o viés de Carvalho (2019, apud VEIGA, 2024, p.14) que:

[...] afirma que a luta descolonizadora deve ser travada no interior do espaço acadêmico. Para o autor, a discriminação racial, o imaginário racista, o genocídio contra negros e indígenas, a acumulação por despossessão e o roubo de terras dos povos tradicionais são práticas seculares que se reproduzem em boa medida pelo modo como esses profissionais foram formados nas universidades (Carvalho, 2019, p. 80-81).

Dessa maneira, percebemos que a estruturação e implementação da Lei 10.639/03 vão muito além de sua simples aplicação em sala de aula com as crianças. Ela envolve, necessariamente, o investimento público em políticas educacionais que garantam a aquisição de materiais pedagógicos diversificados, a formação continuada dos profissionais da educação e a criação de mecanismos de fiscalização e acompanhamento para assegurar seu cumprimento. Além disso, exige-se uma priorização evidente na transformação dos profissionais, capacitando-os não apenas tecnicamente, mas também no que diz respeito à conscientização sobre as questões raciais e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas e inclusivas.

Essa transformação dos profissionais da educação não se limita à capacitação pontual, mas deve ser entendida como um processo contínuo e integrado ao cotidiano escolar. É

fundamental uma virada epistêmica do que significa educar para as relações étnico-raciais, em que educadores a formação de docentes dedique-se a articular as complexidades das identidades negras e indígenas, reconhecendo suas histórias, culturas e contribuições como parte essencial do currículo. Sem essa mudança de perspectiva, a lei corre o risco de ser reduzida a uma mera formalidade, sem impactos reais na vida dos estudantes e na desconstrução do racismo estrutural.

Essas práticas pedagógicas são reafirmadas pela Lei 11.645/2008 que altera a LDB (Lei 9.394/1996) para tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas do país, tanto públicas quanto privadas, nos níveis Fundamental e Médio. Essa legislação complementa a Lei 10.639/2003 ao incluir os povos indígenas, determinando que esses conteúdos sejam abordados de forma transversal, especialmente nas disciplinas de Artes, Literatura e História, com o objetivo de resgatar as contribuições desses grupos na formação sociocultural brasileira, combater o racismo e promover a igualdade étnico-racial.

A lei enfatiza o estudo da África pré-colonial, a resistência indígena e afrodescendente, além das tradições culturais desses povos, exigindo que as instituições de ensino adaptem seus projetos pedagógicos para cumprir essa diretriz, visando uma educação mais plural e antirracista que supere visões estereotipadas e valorize a diversidade étnica do Brasil. É primordial entender a essência de sua necessidade, no próximo tópico analisa-se a forma como o impacto das relações étnico-raciais é parte da construção da infância.

Quando a Lei traz os Anos Iniciais e os Anos Finais ela não os dispõe a caráter opcional de escolha do docente, dos diretores ou quem quer que seja, que julga-se no direito de decidir seguir ou não uma determinação legal. Não há se a escolha da abordagem da temática em um ou outro, existe uma necessidade, uma continuidade e acima de tudo uma obrigatoriedade. Partindo dessa perspectiva o texto agora passará a aprofundar essa relação nos anos iniciais.

1.2 ANOS INICIAIS E A CONSTRUÇÃO DAS INFÂNCIAS: O QUE SIGNIFICA PENSAR AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS

É possível que seja de consenso comum que os relatos das memórias escolares de uma pessoa estejam, em sua grande maioria, relacionados aos períodos iniciais, principalmente ao período de alfabetização, à aquisição da escrita e à leitura crítica e interpretativa que

permeiam os currículos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A importância dessa fase é destacada por Motta (2024, p. 56):

O Ensino Fundamental nas séries iniciais é marcado por uma fase de descobertas e aprendizados. É neste período que “a experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança. O contato com outras crianças de mesma idade, com outros adultos, com outros objetos de conhecimento, além daqueles vividos pelo grupo familiar vai possibilitar outros modos de leitura do mundo” (Cavalleiro, 2023). É neste período que a criança adquire habilidades, desenvolve valores e atitudes, e junto à alfabetização e a socialização, formar-se indivíduo crítico e participativo.

Relacionando a fala da autora com a de Santos (2018), socialmente, o espaço que a instituição escolar ocupa pode ser considerado privilegiado e, sem dúvidas, um dos mais necessários para transformar o currículo e torná-lo equitativo à pluralidade de sujeitos invisibilizados que fazem parte da sociedade brasileira e que estão presentes, em especial, nas escolas públicas do país. A autora ainda destaca que, nesta perspectiva, é de responsabilidade dos docentes e de suas respectivas formações a oportunidade e a necessidade de conhecer diferentes abordagens e leituras historiográficas que vão além de suas formações iniciais, as quais, infelizmente, não privilegiam, na maioria das vezes, a prática docente e a História e cultura africana e afro-brasileira.

Para além do que as autoras relatam, é essencial ligar essa importante etapa de ensino e suas qualificações ao profissional responsável pelo cumprimento correto da legislação e suas atribuições no currículo. Dessa forma, é indispensável que esse ensino jamais seja postergado apenas aos licenciados em História ou Geografia, por exemplo, responsáveis pelo ensino dos componentes curriculares nas demais etapas da Educação Básica, e que se exima a responsabilidade da/o pedagoga/o no que é relativo aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A formação do/a pedagogo/a, portanto, deve ser entendida como central para a implementação de um currículo que valorize a diversidade e a equidade. Esses profissionais, que atuam diretamente na base da educação, precisam estar preparados para incorporar as temáticas africanas e afro-brasileiras em suas práticas pedagógicas, garantindo que as crianças tenham acesso a um ensino que reconheça suas identidades desde os primeiros anos escolares. Além disso, é essencial que haja uma integração entre as diferentes áreas do conhecimento, de modo que a abordagem das culturas africanas e afro-brasileiras não fique restrita a disciplinas específicas, mas transpasse todo o currículo escolar.

O papel desse docente, ao trazer o trabalho interdisciplinar e ao utilizar dinâmicas que aproximam os conhecimentos, pode ser extremamente proveitoso. No entanto, para que isso ocorra, é indispensável que não haja uma hierarquização na importância dos componentes

curriculares e suas respectivas competências. Infelizmente, a realidade cultural do Brasil ainda reflete um sistema em que as crianças aprendem a fazer cálculos, a ler, a escrever e a interpretar, mas, ao chegarem aos níveis seguintes de sua formação – ou mesmo ao final de suas trajetórias acadêmicas –, muitas delas nunca tiveram contato com os artefatos matemáticos do Essuatini, com a Lenda Ubuntu da África Subsaariana ou com o jogo Mancala.

Esses são apenas alguns exemplos de uma cultura extremamente plural e rica, que possui uma história fundamental para a construção do país e do mundo mais justo e igualitário. No entanto, essa valorização precisa ser compreendida e ressignificada em todos os níveis/etapas/modalidades educacionais e esferas da sociedade. Ela não pode ser tratada como dispensável ou opcional, dependendo do mero desejo do professor, nem ficar restrita a datas comemorativas ou abordagens estereotipadas, que reduzem a complexidade e a profundidade dessas culturas a meros elementos folclóricos.

A interdisciplinaridade, quando bem direcionada nos contextos educativos, corresponde a uma ferramenta poderosa para romper com essa lógica fragmentada e hierarquizada do conhecimento. Além disso, é fundamental que essa valorização não se restrinja aos Anos Iniciais, mas transborde toda a trajetória escolar, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A cultura africana e afro-brasileira não pode ser tratada como um subtema; ela deve ser integrada ao currículo de forma orgânica e contínua, garantindo que os estudantes tenham acesso a um repertório cultural amplo e diversificado ao longo de toda sua formação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, p.56) define as características dessa fase dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como:

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar.

E quando se traz a atuação da criança no mundo, não se a coloca como sujeito negro ou branco, não se segrega esse pensamento. Contudo, quando o currículo aborda essa discussão como um tema, a questão ainda se torna passível de escolha: qual é o mundo que se espera que essa criança atue? Um mundo onde os preconceitos são velados e as vozes marginalizadas não são ouvidas? Ou um mundo que atribui os serviços informais, a mão de obra barata e a miséria às pessoas negras? Em que momento a criança negra enxerga sucesso

em sua trajetória se tudo aquilo que critica na escola parece-se fisicamente com ela? Ou, então, quando a criança branca deixa de ver a outra criança como criança e passa a enxergá-la apenas como negra?

Como manifestado anteriormente, as memórias escolares de uma pessoa tendem a ser mais nítidas nos Anos Iniciais. Para a criança negra, que pode ver na escola sua primeira experiência social independente, esse pode ser o momento em que ela descobre-se negra – e, em conjunto a isso, depara-se com os desafios e o racismo que enfrentará pelo resto da vida. Essa descoberta, muitas vezes dolorosa, ocorre em um ambiente que deveria ser acolhedor e digno, mas que, na prática, reproduz as desigualdades e estereótipos presentes na sociedade.

A escola, portanto, tem um papel crucial na forma como essas crianças constroem suas identidades e entendem seu lugar no mundo. Quando o currículo não reflete a diversidade racial e cultural da sociedade, ele contribui para a invisibilização das crianças negras e para a naturalização do racismo. Por outro lado, quando o currículo incorpora de forma autêntica e contínua as histórias, culturas e contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros, ele oferece às crianças negras a possibilidade de se verem como sujeitos de luta por direitos e protagonistas de suas próprias histórias. Os autores Moreira-primo e França (2020, p.31) realizaram uma pesquisa no interior do estado da Bahia com crianças que frequentavam os Anos Iniciais, e obtiveram como respostas alguns dos relatos a seguir:

Essa é a sensação descrita por algumas crianças³ vítimas de racismo que entrevistamos:

“- Na escola, as outras crianças ficam falando que a minha cor é feia. Os meninos ficam mangando da minha cor. Eu me sinto triste.” (Bruno, 8 anos, negro)

“- Na escola uma menina me chamou de macaca, me senti triste e com medo...” (Cecilia, 10 anos, negra)

“- Na minha escola os meninos me xingam de macaco, me xingam de todo tipo, de preto. Quando eu vou dizer à diretora eles falam que é mentira. No recreio me xingam de todo nome, eu digo para a professora, mas ela não liga. Eu me sinto muito mal.” (Marcos, 9 anos, negro) “- As outras crianças aqui na escola falam que não gosta de mim porque sou preta. Também me colocam apelidos porque sou gorda, me chamam de baleia gorda, saco de areia. Me sinto triste.” (Ana, 7 anos, negra)

“- Um menino na escola faz bullying comigo. Ele me xinga de preto. Eu me sinto constrangido, a sala inteira olhando pra mim.” (Carlos, 11 anos, negro)

“- Um dia eu entrei na escola, aí eu sentei na minha cadeira e tinha outra menina bem de frente pra mim, ela me olhava e falava um monte de coisa pra mim, ela disse: “deixe essa Urubu sentar sozinha”. Eu me senti tão triste.” (Maria, 11 anos, negra)

Nessa pesquisa, além da reflexão sobre os sentimentos negativos dessas crianças negras, ressaltamos um ponto importantíssimo: a liberdade com que as demais crianças

³ Os autores utilizaram nomes fictícios para a representação.

realizam tais comentários e, principalmente, a omissão dos adultos. Como destacam os autores, os relatos dessas crianças são frequentes, mas questiona-se onde estão os responsáveis por essas crianças e quais medidas estão sendo tomadas para combater a discriminação que ocorre de forma tão escancarada.

Nesse debate, surgem temas como advertências, conversas particulares com os envolvidos e diálogos com os responsáveis legais das crianças. No entanto, ao adentrar a sala de aula, o currículo e o conhecimento das crianças, entende-se de fato onde estão as raízes do problema e, provavelmente, as soluções. Ainda para os autores, “A nível internacional, estudiosos denominam esse comportamento de “color blind”, que consiste em ignorar que as diferenças raciais exercem impactos nas relações entre os indivíduos.” Bonilla-Silva (2014, apud MOREIRA-PRIMO e FRANÇA, 2020, p.32). Já na perspectiva nacional, Santos (2014) afirma que muitos professores voluntariamente negam a existência do racismo e suas consequências no ambiente escolar.

Em relação a essas consequências, falamos da produtividade dessa criança vítima de preconceito. Como poderá se sentir à vontade para aprender a ler, a multiplicar, criar histórias ou mover o corpo e brincar quando é constantemente ameaçada pelo racismo, pelas palavras e atos ofensivos? Qual será a infrequência dessa criança? Que tipo de confiança e senso de justiça ela desenvolverá em relação aos adultos que convivem com ela e que deveriam protegê-la?

Ser negro implica uma constante luta pela confiança, pela conquista de espaços – sejam eles físicos ou sociais – e, muitas vezes, em renunciar à fé, aos costumes, à cultura e à própria identidade. E, ao se dar conta, recuperar tudo isso. Esse processo poderia não precisar acontecer se esse ciclo fosse interrompido em um dos principais agentes da estrutura social: a instituição escolar. Eis que surge a educação antirracista e a luta pela forma de ser, viver e saber do pensamento afrodiaspórico.

1.3 COMBATE AO EPISTEMICÍDIO: OS LIMITES E POTÊNCIAS DAS LEIS ÉTNICO-RACIAIS

A relação do professor com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) é um conceito que, sem dúvidas, não começa e nem termina na escola. A virada descolonizadora deve ser discutida como um resultado do currículo e de sua estrutura plural e impactante. Gomes (apud Borelli; Martins, 2017) conceitua esse processo como justiça curricular.

Por meio dela, é possível compreender a relação entre o currículo e as injustiças que existem não só nas instituições educacionais, mas na sociedade como um todo. Assim, as questões de moradia, de alimentação, de saúde, de transporte, de trabalho e de salários dignos afetam a vida dos pais, das mães e dos responsáveis pelas crianças. Uma sociedade justa não pode resultar em uma educação injusta.

Para a autora, o currículo, em teoria, não pode desconsiderar a instituição educacional como um recorte da sociedade. Ainda segundo ela, esse pensamento se sustenta na justiça social, tendo como perspectiva a compreensão do currículo que considera a vida dos sujeitos que estão na escola em sua diversidade de classe, gênero, raça e orientação sexual. É fundamental reconhecer as dinâmicas de tensão que essas identidades geram na construção do conhecimento, nas interações cotidianas e nas formas como educadores e crianças se percebem e se representam mutuamente.

Moreira e Silva (2002, p. 7) reforçam essa ideia ao afirmar que “[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual”. Dessa forma, cabe buscar e investigar a quais culturas e sociedades esse currículo se volta, quais são as visões particulares e os interesses sociais daqueles que solidificam os currículos que as crianças encontram nas escolas.

Em um hábito social de educação concentrado apenas em repassar conhecimentos aprendidos anteriormente, perpetua-se a visão colonizadora do Brasil. Valoriza-se o conhecimento europeu, fala-se de pensadores europeus, conhece-se a cultura, a história, a religião, as guerras e os tratados apenas dos colonizadores. Nessa metodologia, não há troca, não há pertencimento e nem avanço.

O epistemicídio, conceito amplamente discutido por Sueli Carneiro (2005), refere-se à sistemática desvalorização e destruição de saberes de povos colonizados, especialmente africanos e indígenas. Carneiro (2005) destaca que "o epistemicídio é o apagamento dos saberes e das histórias de povos subjugados pelo colonialismo, perpetuado pela hegemonia eurocêntrica no campo do conhecimento" (Carneiro, 2005, p. 115). Essa prática, profundamente enraizada no racismo estrutural, desqualifica epistemologias não ocidentais, marginalizando culturas que poderiam enriquecer a compreensão do mundo.

A presença da prática do epistemicídio e a violência que ele pode causar originam-se na ocupação colonial, que tem como objetivo fragmentar uma cultura, controlar o movimento das pessoas, supervisionar o território, restringir espaços, segregar povos, famílias e religiões, vigiar costumes e punir. Estuda-se, então, conceitos que perpetuam os mesmos pensamentos, como a miscigenação e o embranquecimento cultural, que, para Pessanha (2018), podem ser

chamados de assimilação ou aculturação. Nesse sistema de recusa à cultura, o(a) negro(a) é persuadido(a) a negar o conhecimento de sua ancestralidade africana e a assimilar cada vez mais a cultura colonizadora europeia, o idioma e a religião.

Esse apagamento ocorre, segundo Carneiro (2005), por meio de uma "violência simbólica que elimina ou inferioriza as produções intelectuais, artísticas e científicas de povos historicamente subalternizados" (Carneiro, 2005, p. 117). Na prática, isso se traduz em currículos escolares que ignoram as contribuições de africanos e indígenas e em estruturas acadêmicas que privilegiam a epistemologia ocidental em detrimento de outras formas de saber.

Na análise dessas questões, sob os vieses ontológico e epistemológico, e no caminho histórico percorrido, fica nítida a relação de poder em detrimento do conhecimento. A parte que monopoliza o poder político e econômico passa a determinar a hegemonia da epistemologia. Nesse sentido, a escola, enquanto espaço de difusão desse mesmo conhecimento, funciona como uma das mais importantes ferramentas políticas para ensinar (apenas) aquilo que se espera que a população geral possa e precise saber, de modo a manter o sistema em funcionamento. Assim, surge como manutenção e organização o currículo prescritivo.

De acordo com Silva (2019), "o currículo prescritivo limita a flexibilidade do professor, determinando as direções do ensino de maneira rígida" (p. 45). Em concordância, essa abordagem foi questionada por Sacristán (1998, p. 124), que afirmou que "um currículo prescritivo pode restringir a criatividade e a autonomia do professor, dificultando a adaptação às necessidades dos alunos". No contexto da investigação qualitativa, os currículos escritos podem ser analisados quanto à sua eficácia na satisfação das necessidades específicas das crianças e na promoção de uma educação libertadora.

No movimento contrário a isso, há, como mencionado anteriormente, as políticas educacionais que surgem com a força principal dos movimentos sociais, dos pesquisadores, professores e estudantes. Essas políticas buscam romper com a lógica do currículo prescritivo e hegemônico, propondo uma educação que valorize a diversidade e promova a justiça social. No entanto, a implementação dessas políticas ainda enfrenta resistências significativas, tanto no âmbito institucional quanto no cotidiano escolar. Assim, com o pensamento crítico as leis, causas e conhecimentos indispensáveis ao currículo tomam proporção e emergem na construção que se conhece atualmente. Carmo (2020) indica que

Desde a Constituição Federal de 1988, em que o acesso à escola foi universalizado, cada vez fica mais evidente a aproximação entre os

mais diversos sujeitos, a aproximação das diferenças. Porém, a democratização do acesso não significou a democratização da permanência, e é isso que deve nos fazer repensar a escola em seus mínimos detalhes e principalmente seu currículo. Um currículo que não abre espaço para o diverso, para outras experiências, para o “outro”, é um currículo colonizado, e esse currículo precisa compreender que o conhecimento produzido pela ciência moderna é apenas um tipo de conhecimento, e não o único verdadeiro

Contudo, as leis em âmbito nacional não podem ser necessariamente lidas como garantia de um sistema justo e plural de educação, visto que a organização curricular envolve muitas variáveis em um país de dimensões continentais como o Brasil. O artigo 211 da Constituição Federal de 1988 define que, na esfera federal, o Ministério da Educação (MEC) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são responsáveis⁴ pelas competências e conhecimentos da Educação Básica, em conjunto com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabelecem a organização, os princípios e os objetivos do sistema educacional.

No contexto da amplitude do Brasil, há também o sistema estadual, que possui autonomia para elaborar e adaptar o currículo conforme suas necessidades e finalidades, geralmente atendendo aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Por fim, na esfera municipal, há o atendimento prioritário à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental (Anos Iniciais, com possibilidade de colaboração nos Anos Finais e no Ensino Médio). Este último é o foco deste estudo. As Secretarias Municipais de Educação precisam seguir os critérios estabelecidos pelo governo federal, ou seja, a BNCC, pelo estado, podendo fazer adaptações voltadas às implicações locais.

Se, por um lado, a BNCC e as legislações nacionais (como a Lei 10.639/03 e a 11.645/08) estabelece diretrizes para a incorporação da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos, por outro, a implementação efetiva nos Anos Iniciais esbarra em contradições profundas. Nos municípios, onde se concentram as escolas responsáveis por essa etapa educacional, a falta de recursos materiais e humanos muitas vezes reduz a ERER a atividades pontuais ou datas comemorativas, como o 20 de novembro. Essa fragmentação reforça uma perspectiva folclorizada das culturas negra e indígenas, distanciando-se do objetivo central da legislação.

Assim, a efetivação dessas ações nos Anos Iniciais exige mais do que a simples inclusão de conteúdos nos currículos municipais. É preciso repensar a estrutura escolar como

⁴ A divisão destas responsabilidades faz parte do pacto federativo, que tem por objetivo garantir o equilíbrio e a colaboração entre a União, estados e municípios para oferecer uma educação de qualidade e a organização justa dos recursos e políticas públicas.

um todo: desde a seleção de materiais didáticos até a avaliação docente, passando pela criação de espaços de escuta para crianças e comunidades tradicionais. A escola deve se tornar um território de insurgência epistêmica, onde os saberes marginalizados não apenas sejam "incluídos", mas sirvam de base para uma pedagogia antirracista. Isso só será possível quando gestores públicos, professores e sociedade civil entenderem que a educação decolonial nos Anos Iniciais não é um tema "complementar", mas o alicerce para a transformação social que as leis vislumbram.

A educação antirracista, ainda em processo de consolidação, enfrenta o desafio de se firmar como uma prática pedagógica efetiva, enquanto a branquitude e a educação colonizadora seguem naturalizadas como normas sociais e epistemológicas. Essa disputa revela o quanto ainda é necessário transformar estruturas racistas para que uma educação verdadeiramente antirracista se concretize. Como afirma Gomes (2017), a escola brasileira, historicamente marcada pela colonialidade, precisa desconstruir a ideia de neutralidade e assumir seu papel na luta contra o racismo. Nesse sentido, a naturalização da branquitude não é um acidente, mas um projeto político-pedagógico que marginaliza saberes negros e indígenas. Ribeiro (2019) reforça essa crítica ao destacar que a branquitude como padrão invisível sustenta a violência epistêmica, apagando outras narrativas. Romper com isso exige uma educação que questione a própria noção de universalidade do saber.

Portanto, a luta por uma educação antirracista é, antes de tudo, uma resistência contra a perpetuação de um modelo educacional excludente. A escola que me ensinou, me ensinou errado, nunca falou dos meus, só dos seus, como criticam os Racionais MC's (1997): "A educação que me deram foi quase um crime"⁵. Enquanto a branquitude se impõe como norma silenciosa, a pedagogia antirracista precisa ser intencional, disruptiva e comprometida. Enquanto o sistema educacional fingir neutralidade, vamos reescrever a história que ensinaram errado.

⁵ RACIONAIS MC's. **Capítulo 4, Versículo 3.** In: Sobrevivendo no Inferno. São Paulo: Cosa Nostra Fonográfica, 1997. Faixa 10.

2. O DOCUMENTO ORIENTADOR NO CONTEXTO DA CIDADE DE ERECHIM-RS

Erechim é um município localizado no norte do Rio Grande do Sul, na região do Alto Uruguai, distante aproximadamente 370 km da capital Porto Alegre. Com uma população estimada em 107.417 habitantes em 2023, segundo o IBGE, a cidade apresenta densidade demográfica de 167,3 habitantes por quilômetro quadrado. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) de Erechim, calculado em 2010 pelo PNUD, é de 0,782, considerado alto. A composição étnico-racial da população, conforme o Censo IBGE de 2010, mostra predominância de pessoas autodeclaradas brancas (85,2%), seguidas por pardos (10,1%), negros (3,5%), amarelos (0,9%) e indígenas (0,3%). Economicamente, o município possui um Produto Interno Bruto de R\$ 4,3 bilhões (IBGE, 2020), com destaque para os setores de comércio, serviços e agropecuária.

No aspecto educacional, Erechim apresenta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2022, divulgado pelo INEP, revela que os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) alcançaram nota 6,4, superando a meta projetada de 6,1. Já nos anos finais (6º ao 9º ano), a nota foi de 5,2, ficando abaixo da meta de 5,5. Em relação às matrículas escolares em 2023, os dados do QEdu com base no INEP mostram que a rede municipal atende 10.247 alunos, a estadual 5.682 e a privada 3.915. A taxa de alfabetização da população acima de 15 anos é elevada, atingindo 97,1% conforme o Censo IBGE de 2010.⁶

O Documento Orientador do Território Municipal de Erechim (DOTME, 2019) apresenta-se aos leitores como "resultado da mobilização de diversas frentes preocupadas com a educação no Município" (DOTME, 2019, p. 6). O documento explicita que se trata da primeira vez em que os territórios municipais contariam com um referencial destinado a orientar e fundamentar a educação, com o propósito de integrar as redes municipal, estadual e privada, visando à "melhoria do quadro de ensino brasileiro" (DOTME, 2019, p. 6).

Conforme o DOTME (2019, p. 6), o documento foi construído de forma coletiva, buscando alinhar-se às diretrizes nacionais e à realidade educacional municipal, considerando as particularidades e subjetividades dos sujeitos no contexto histórico e espacial em que estão inseridos. Conforme a apresentação da publicação, disponível em sites oficiais da Prefeitura de Erechim:

⁶ IBGE. **Estimativa populacional 2023**: Erechim/RS.

INEP. **IDEB 2022: Resultados por município**. Brasília, 2022.

PNUD. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil – Erechim**. 2013.

QEdu. **Dados da educação básica em Erechim**. 2023.

Além disso, este Documento orientará a revisão e a reformulação do currículo das escolas municipais, estaduais e privadas do Município. Assim, o Documento Orientador do Território Municipal de Erechim 2019 foi construído com respaldo nos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), documento de abrangência nacional compreendido como política educacional regulatória, no Referencial Curricular Gaúcho 2018, construído a partir da BNCC/2017, e demais marcos legais da educação voltados ao currículo e suas implicações. (DOTME, 2019, p. 6)

Na introdução do DOTME (2019, p. 6), o documento é apresentado como um referencial factível e contextualizado, direcionado à realidade local, que traduziria a concepção de educação para os anos subsequentes, conferindo maior legitimidade às práticas pedagógicas nas escolas do Município. Conforme mencionado, o DOTME (2019) serve como base não apenas para a revisão curricular, mas também para a reformulação dos documentos institucionais das escolas, como o Projeto Político-Pedagógico, o Regimento Escolar, os Planos de Estudo, as Matrizes Curriculares, os Planos de Aula e os Planos de Trabalho. Por fim, o documento é caracterizado como "o primeiro passo que demonstraria que a educação está em constante movimento, acompanhando as mudanças históricas, sociais e políticas da sociedade" (DOTME, 2019, p. 6).

Segundo o próprio DOTME/2019 há uma trajetória até a sua elaboração e conclusão, trajetória essa que inicia-se com o movimento em prol de uma educação fundamentada em princípios de abrangência nacional vem sendo articulado desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que estabelece a educação pública como responsabilidade compartilhada entre União, Estados e Municípios, os quais devem organizar seus sistemas em regime de colaboração. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, BRASIL, 1996), estes entes federados devem seguir uma Base Nacional Comum Curricular como diretriz central.

Ao longo das décadas, diversos documentos foram implementados em diferentes instâncias com o objetivo de qualificar a educação brasileira. Entre eles, destacam-se orientações gerais sobre metodologias de ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais além de políticas educacionais como o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014, BRASIL, 2014). No entanto, para o DOTME (2019) tais documentos não possuíam um caráter estritamente curricular. O marco decisivo para a organização curricular nacional ocorreu em dezembro de 2017, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Esse documento estabeleceria a reformulação dos currículos escolares em todo o país, pautada em competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica.

Em 2018, o Rio Grande do Sul elaborou o Referencial Curricular Gaúcho (RCG, 2018), um documento construído em regime de colaboração entre Estado e Municípios, alinhado às dez macrocompetências da BNCC (2017) e adaptado às particularidades regionais. Nesse contexto, coube aos Municípios a tarefa de desenvolver seus próprios referenciais curriculares, considerando as especificidades locais.

O Referencial Curricular Gaúcho (RCG, 2018) foi elaborado em parceria entre a Secretaria Estadual da Educação (SEDUC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e o Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul (SINEPE/RS). Esse documento, que passou a orientar os currículos das escolas gaúchas a partir de 2020, incorpora as características regionais e define habilidades específicas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Nesse cenário, o Documento Orientador do Território Municipal de Erechim (DOTME, 2019) emerge como um referencial de abrangência municipal, construído coletivamente com a participação de profissionais da educação das redes municipal, estadual e privada. Sua elaboração ocorreu por meio de processos formativos, incluindo os chamados "Dias D", nos quais educadores contribuíram com estudos e discussões sobre currículo, competências e habilidades, fundamentados na BNCC (2017) e no RCG (2018).

A metodologia adotada visava a sistematização das contribuições pelos coordenadores e redatores do DOTME (2019), com acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação. Após sua construção, o documento foi submetido à análise da Comissão de Educadores e, posteriormente, validado pelo Conselho Municipal de Educação (CME) por meio da Resolução nº 58/2019, que adere à Resolução CEE nº 345/2018, instituindo o RCG (2018) no Município. O CME, enquanto órgão normativo e fiscalizador, desempenhou o papel crucial na legitimação do DOTME (2019), assegurando sua conformidade com a legislação educacional vigente. O documento é resultado do envolvimento entre a Secretaria Municipal de Educação, a 15ª Coordenadoria Regional de Educação, escolas das redes pública e privada e o próprio CME.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), reforçam a importância de um currículo contextualizado, como destacado no Parecer CNE/CEB nº 7/2014:

A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas

de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais." (CNE/CEB, 2014, art. 14, apud DOTME, 2019, p. 15).

Essa perspectiva foi ampliada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que incorpora o conceito de territorialidade, na tentativa de valorizar as diferenças culturais e regionais. Conforme o DOTME (2019, p. 15), a BNCC define que "A inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade" são fundamentais para a construção de um currículo significativo. Ainda no DOTME (2019), o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014) estabelece estratégias para a melhoria da educação básica, sendo a BNCC uma de suas principais ferramentas. Conforme o DOTME (2019, p. 16), o PNE determina:

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos." (BRASIL, 2014, Meta 7, apud DOTME, 2019, p. 16).

No âmbito municipal, o Plano Municipal de Educação de Erechim (PME) adapta - ou diz adaptar - essas metas à realidade local, o IDEB, principal indicador da qualidade da educação brasileira, reduz a complexidade do processo educativo a métricas quantificáveis. Embora Erechim apresente índices acima da média nacional (6,5 nos anos iniciais e 5,0 nos finais em 2017), essa abordagem ignora dimensões essenciais como formação docente, infraestrutura escolar e desenvolvimento socioemocional dos alunos. O PNE (2014-2024) estabeleceu metas ambiciosas, como universalizar o ensino fundamental e elevar o IDEB para 6,0 nos anos iniciais até 2024, mas persiste uma contradição: enquanto o plano defende uma educação integral e contextualizada, o IDEB reforça um modelo reducionista que privilegia "ensinar para a prova", limitando a autonomia pedagógica e a criatividade em sala de aula.

Mas afinal, qual é essa Erechim que o DOTME busca representar em um documento correspondente a um território municipal com uma história de construção tão vasta e complexa? O documento reconhece explicitamente a formação multicultural do município como alicerce de sua identidade educacional. Destaca que a colonização por imigrantes poloneses, italianos, alemães e israelitas, somada às comunidades negras e caingangues pré-existentes, criou um "tecido social plural" que inspira a proposta pedagógica local (DOTME, 2019, p. 12). O documento ressalta que os 36 pioneiros fundadores - europeus e migrantes de outras regiões do RS - estabeleceram-se às margens da ferrovia no início do século XX, iniciando um processo de desenvolvimento que hoje se reflete no planejamento urbano positivista da "Capital da Amizade", com seu traçado em xadrez com diagonais.

O DOTME (2019) vincula diretamente a diversidade histórica à contemporaneidade: "Assim como os colonizadores construíram as primeiras instituições, hoje universidades, faculdades e escolas técnicas dão continuidade a esse legado" (p. 12). O texto enfatiza que o curso de Medicina, implantado em 2017, e a variedade de ofertas educacionais desde a infantil até pós-graduações, são herdeiros desse espírito pioneiro. A educação é posicionada como novo eixo de desenvolvimento, tal como a ferrovia foi no passado.

O documento conclui reforçando esta continuidade histórica: "A mesma determinação que marcou a chegada dos colonizadores hoje se traduz no compromisso com uma educação que honre as raízes plurais de Erechim" (DOTME, 2019, p. 12). Ao citar especificamente as contribuições caingangues, negras e imigrantes, o DOTME propõe um currículo que não apenas reconhece, mas se inspira nesta mistura singular para formar cidadãos capazes de liderar o desenvolvimento regional no século XXI.

Na prática, culturalmente, o município de Erechim é percebido como um espaço onde a branquitude domina os ambientes sociais. Ser uma pessoa - criança ou adulto - negra nesse contexto significa vivenciar a constante sensação de, ao acessar espaços de privilégio, perceber o incômodo que sua presença gera nos demais, mesmo que esse seja um espaço público, como por exemplo o centro de Erechim. É especialmente relevante observar como esse fenômeno se manifesta nas instituições educacionais. A partir da experiência profissional de docentes que atuam ou atuaram nas redes pública e privada, nota-se uma percepção já naturalizada: a quase ausência de crianças negras nas escolas particulares, em contraste com sua concentração — muitas vezes, acúmulo nas regiões periféricas — na rede pública. Essa segregação velada reflete não apenas desigualdades estruturais, mas também a perpetuação de hierarquias raciais no cotidiano da cidade.

No município de Erechim, um relatório publicado em janeiro de 2023, com o objetivo de monitorar o cumprimento da Lei Municipal nº 5.883 de 17 de julho de 2015 – o Plano Municipal de Educação (PME) de Erechim, com vigência de 2015 a 2024 –, realizou um levantamento por meio do Boletim Estatístico de 2021. O relatório registrou o atendimento a 2.929 estudantes do Ensino Fundamental, sendo 1.762 nos Anos Iniciais e 1.167 nos Anos Finais, pelo sistema municipal. Além disso, o sistema estadual atende 6.202 estudantes entre as duas etapas.

No entanto, os documentos analisados não apresentam registros quantitativos sistematizados sobre a distribuição étnico-racial dos estudantes no município, impossibilitando tanto a identificação precisa da concentração de crianças e adolescentes negros, pardos e indígenas nas redes pública e privada de ensino quanto a avaliação criteriosa

das políticas afirmativas em contextos de maior vulnerabilidade social. Essa lacuna estatística compromete ainda o mapeamento das desigualdades educacionais, já que não permite dimensionar adequadamente o contingente de jovens fora da escola segundo recortes raciais, nem estabelecer parâmetros confiáveis para a implementação de ações públicas direcionadas e o monitoramento sistemático das iniciativas existentes, perpetuando assim a invisibilidade estatística desses grupos populacionais. Diante desse exposto se faz necessário problematizar quais compromissos a cidade de Erechim assume em seus documentos norteadores em nível municipal, com a ênfase desse estudo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2.1 O DOTME NO CONTEXTO DA BNCC: NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Para entender os artifícios da criação do DOTME é necessário entender o contexto educacional que o Brasil criou entre os anos de 2016 e 2019, para posteriormente entender as consequências que surgiram através disso. Antes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o sistema educacional brasileiro enfrentava profundas contradições. Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) oferecessem diretrizes desde os anos 1990, sua não obrigatoriedade resultava em "um mosaico de desigualdades formativas que refletiam o apartheid social brasileiro" (Saviani, 2017, p. 34). Como já percebido anteriormente, é notável que a desigualdade na educação, especialmente para as minorias, sempre serviu ao capital, mantendo os dominados em seus lugares pré-estabelecidos e isso é um sistema adotado muito anteriormente à implementação de parâmetros para a educação básica visto que a escola sempre teve um viés utilitarista para os dominadores.

Cury (2002, p. 112) já manifestava que esta flexibilidade curricular, na prática, significava que "enquanto escolas privadas desenvolviam currículos robustos, a rede pública mal conseguia cumprir conteúdos mínimos". Nesse sentido, consolida-se o monopólio do conhecimento pelas classes abastadas - notoriamente brancas em nosso contexto sociorracial, visto ser consensual, conforme demonstrado anteriormente, que o acesso às instituições privadas de ensino no Brasil constitui um privilégio historicamente reservado a esses grupos, o que não apenas reproduz mas intensifica as assimetrias de poder, reforçando mecanismos estruturais de dominação que perpetuam a exclusão das maiorias marginalizadas.

A BNCC, implementada entre 2017-2018, surgiu como proposta de unificação, mas seu processo de construção tornou-se alvo de duras críticas. Segundo Frigotto (2018, p. 45)

"a suposta consulta pública foi uma farsa, com mais de 80% das contribuições sendo ignoradas no documento final". A divisão por competências revela uma pedagogia voltada novamente ao capital humano, onde o conhecimento deixa de ser um direito para transformar-se em capital acumulável. A pesquisa de Gatti (2019, p. 112) escancara a farsa da implementação da BNCC ao constatar que "72% dos professores não receberam formação adequada". Este dado revela apenas a essência de uma reforma que, sob a ideia da modernização, opera na lógica da responsabilização terceirizada: o governo federal dita as regras, estados e municípios arcam com os custos políticos do fracasso, e os professores - abandonados à própria sorte - tornam-se bodes expiatórios de um sistema deliberadamente falho. Neste jogo de empurra institucionalizado, a universalização das responsabilidades resulta, como sempre, na absolvição geral dos verdadeiros responsáveis.

Os resultados da pós implementação então - pioram ou trazem à tona aquilo que já esperava-se - têm sido mais que improdutivos: Dourado (2020, p. 15) demonstra que "enquanto escolas de elite incorporaram a BNCC como diferencial, nas periferias ela se tornou mais um fator de exclusão". É intrigante acreditar que um documento como a BNCC possa representar a riqueza cultural e as contradições brutais de um país como o Brasil. Enquanto burocratas – que nunca pisaram numa escola da periferia – decidem o que deve ser ensinado, professores da rede pública enfrentam salas superlotadas, falta de material básico e o medo constante de não voltarem vivos para casa. Como exigir que um educador, esgotado física e emocionalmente, se preocupe com "competências socioemocionais" ou "itinerários formativos" quando sua realidade diária é sobreviver em escolas abandonadas pelo poder público?

A BNCC não é apenas desconectada da realidade: ela é hipócrita. Fala em "equidade" enquanto reforça um sistema que privilegia quem já tem acesso à educação de elite e joga migalhas para a maioria. Transforma professores em meros executores de um currículo que não leva em conta a violência, a fome e o abandono que as crianças enfrentam. Pior: transfere a culpa do fracasso para os professores e gestores locais, como se a precariedade das escolas fosse uma escolha e não um projeto político de manter as coisas como estão. Enquanto estão "modernizando" a educação, na verdade estão maquiando o apartheid educacional brasileiro, onde filhos da elite têm acesso a conhecimento crítico e os pobres recebem um ensino pasteurizado, focado em formar mão de obra barata e dócil. Como conclui Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 93), "o que se vê é a consolidação de uma educação dual: formação crítica para poucos, adestramento para muitos".

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a descentralização das responsabilidades para estados e municípios, o Rio Grande do Sul desenvolveu suas adequações curriculares regionais. No município de Erechim, esse processo foi formalizado por meio da Resolução CME nº 59/2019, que instituiu o Documento Orientador do Território Municipal de Erechim (DOTME) como componente obrigatório em todas as etapas da Educação Básica local. Conforme estabelecido no Art. 4º da Resolução, a implementação da BNCC, do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e do DOTME tornou-se obrigatória a partir do início do ano letivo de 2020, aplicando-se a todas as redes de ensino – públicas e privadas – no território municipal de Erechim. Onde para tal cumprimento era necessária uma revisitação das documentações que definiam os parâmetros curriculares de cada escola. Além disso, o Art. 7º atribui à Secretaria Municipal de Educação a competência para orientar, apoiar e supervisionar as instituições educativas no cumprimento dessas diretrizes.

Entretanto, como visto anteriormente, é de necessidade analisar quais as possibilidades geradas após a sua implementação, considerando a adoção do sistema apostilado para os anos iniciais do ensino fundamental no município de Erechim, configura-se como uma medida que demanda reflexão crítica quanto aos seus impactos reais na prática pedagógica. Saviani (2020, p. 45) alerta que "a padronização dos materiais didáticos através de sistemas apostilados representa uma falsa solução para os desafios educacionais, na medida em que substitui a mediação pedagógica qualificada por pacotes prontos de exercícios descontextualizados". Cabe problematizar até que ponto essa padronização atende aos interesses educacionais e não aos mercantis.

Essa situação revela uma contradição fundamental com os princípios estabelecidos tanto pela BNCC quanto pelo DOTME. Enquanto estes documentos enfatizam a necessidade de flexibilidade curricular e valorização dos saberes locais, o sistema apostilado impõe uma rigidez que, conforme argumenta Frutuoso (2018, p. 156), "transforma a sala de aula em espaço de reprodução mecânica de conteúdos preestabelecidos". Esse processo acaba por comprometer o potencial transformador que poderia ser alcançado através de uma implementação mais criativa e contextualizada das diretrizes curriculares nacionais e municipais.

O discurso da praticidade frequentemente utilizado para justificar a adoção desses materiais mascara o que Frutuoso (2018, p. 89) denomina como "processo de terceirização do trabalho docente", no qual ocorre um progressivo esvaziamento da autonomia pedagógica do professor. Na realidade concreta das salas de aula, observa-se que os conteúdos apresentam

caráter superficial e fragmentado, privilegiando a lógica do treinamento para exercícios em detrimento da construção do conhecimento significativo (SAVIANI, 2020, p. 112). Paralelamente, verifica-se um apagamento das especificidades locais, com materiais que não estabelecem diálogo com a realidade cultural e social dos alunos erechinenses (FRUTUOSO, 2018, p. 134), criando ainda uma relação de dependência em relação às editoras, que passam a ditar o ritmo e a sequência dos conteúdos ministrados (SAVIANI, 2020, p. 78).

Elizabeth Macedo (2015) esmiúça os cenários de disputa no contexto de construção da BNCC, bem como a estrutura do documento em habilidades e competências que indicam a homogeneização de demandas de certos grupos em torno do viés empresarial e privatista da educação, visto que coloca na centralidade perspectivas de avaliação e metas. Nesse sentido, a autora posiciona-se

A posição que assumo aqui não é a de encarar o documento ora apresentando como ecoando diretamente as formulações de agentes políticos que migram para a educação a lógica de eficiência do mundo empresarial, ainda que, obviamente tais sentidos circulem na rede em que as políticas estão sendo produzidas. O documento produzido sob os auspícios do MEC foi, no entanto, escrito no interior de uma Universidade Pública, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), coordenado por um núcleo de estudos dedicado, há muitos anos, a atividades de pesquisa e formação de recursos humanos para a educação. Ainda assim, não me parece irrelevante observar o quanto o documento articula demandas por performance, visíveis em sua definição – “importante instrumento de gestão” que vai “[...] deixar claro os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar [...]” –, assim como em sua estrutura (Macedo, 2015, p. 899).

É sintomático observar que a Resolução CME nº 59/2019, ao estabelecer as diretrizes para implementação do DOTME, não faça qualquer menção à formação ou capacitação dos profissionais responsáveis por aplicar essas mudanças. Essa omissão é significativa, pois abre espaço para que as inevitáveis lacunas no processo de transição – incluindo dúvidas pedagógicas e adaptações necessárias frente às realidades sociais diversas – recaiam exclusivamente sobre os docentes, onde aí sim entra o caráter de supervisão. Como proceder à avaliação da conduta da professora ou do professor no cumprimento dessas determinações, considerando a carência de formação específica para sua aplicação prática?

A criação do DOTME em 2019, anterior à pandemia de COVID-19, partiu de uma realidade educacional completamente diferente da que se estabeleceria a partir de 2020. O documento, ao não prever situações de crise ou modelos alternativos de ensino, mostrou-se rígido demais para acomodar as necessidades emergenciais que surgiriam. Professores, já sobrecarregados com a adaptação às novas diretrizes, viram-se obrigados a conciliar a

implementação do DOTME com os desafios do ensino remoto, sem qualquer orientação específica para tal cenário. A falta de flexibilidade no planejamento curricular tornou-se evidente quando materiais físicos perderam eficácia diante da impossibilidade de acesso presencial.

Além disso, a ausência de previsões sobre formação docente no DOTME agravou-se durante a pandemia, já que os professores não apenas careciam de preparo para as novas diretrizes, mas também tiveram que lidar com a abrupta transição para o ensino à distância sem suporte adequado. Muitos educadores, sem treinamento prévio em tecnologias educacionais ou metodologias remotas, viram-se duplamente desamparados: sem dominar as ferramentas digitais e sem conseguir aplicar as exigências do DOTME em um contexto totalmente atípico. A consequência foi uma implementação desigual, em que apenas escolas com maior infraestrutura conseguiram manter algum alinhamento com as determinações do documento, enquanto as demais enfrentaram dificuldades ainda maiores.

Outro problema crítico foi a desconexão entre as metas do DOTME e as reais condições das famílias erechinenses durante a pandemia. Enquanto o documento propunha um cenário de normalidade no acesso à educação, muitas crianças sequer tinham dispositivos ou internet para acompanhar as atividades propostas. Por fim, a falta de revisão pós-pandemia do DOTME perpetuou problemas que poderiam ter sido corrigidos. O documento manteve suas diretrizes originais, como se os anos de crise não tivessem exposto suas limitações.

Para concluir esse tópico que contextualiza o ambiente educacional brasileiro e erechinense observa-se o Plano Municipal de Educação (PME, 2015, p. 60) onde destacam-se as metas estabelecidas para o período de vigência de 10 anos, com ênfase no Ensino Fundamental. Esse documento, menos ainda, previa as possíveis crises educacionais. A Meta 4, em particular, prevê estratégias voltadas à formação continuada de professores da rede pública municipal. Conforme o relatório de monitoramento, entre as ações realizadas para seu cumprimento, estão as seguintes formações docentes: O protagonismo das mulheres indígenas na defesa dos territórios e dos direitos indígenas", ministrada por Rosani Fernandes (IFRS/Universidade Federal do Pará – UFPA); "Histórias e religiosidades afro-brasileiras", conduzida pelo Ms. André Fabrício Ribeiro e pela Prof.^a Elisa Pilotto, em parceria com o Grupo MENE e o NEABI (IFRS).

Tais iniciativas conduzem para o alinhamento entre as políticas educacionais locais e a valorização de temáticas étnico-raciais, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008). Visto que um dos principais focos para a virada decolonial da educação, além da reformulação

do currículo, é a capacitação dos professores para além de suas formações iniciais, é essencial que essas estratégias se tornem cada vez mais comuns e influentes entre os docentes. É importante ressaltar que o documento prevê uma estratégia em relação especificamente ao cumprimento das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08. Entretanto, é necessário analisar como isso acontece profundamente nas ações, nas políticas de acolhimento e diversidade e como essa modalidade se faz presente no documento orientador.

A análise dessa documentação, bem como da estrutura que norteia a educação erechinense é uma forma de entender os interesses, compromissos e possibilidades para a educação étnico-racial em pauta nos anos iniciais, e quais os silêncios indicados nesse documento.

2.2 A HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO DOCUMENTO ORIENTADOR DO TERRITÓRIO MUNICIPAL DE ERECHIM: ENTRE SILÊNCIOS E POSSIBILIDADES.

Como apontado anteriormente o DOTME/2019 surgiu após a integração da BNCC/2017 e o RGC/2018 e estabelece a necessidade de integrar os temas contemporâneos no currículo escolar trazendo em um título nomeado “Modalidades de Ensino” destaca-se a educação para as relações étnico-raciais, amparada pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, pareceres e resoluções.

Nesse sentido, o DOTME referencia as relações étnico-raciais nos seguintes termos:

Figura 1 - Atribuições legais em relação à educação das relações étnico-raciais.

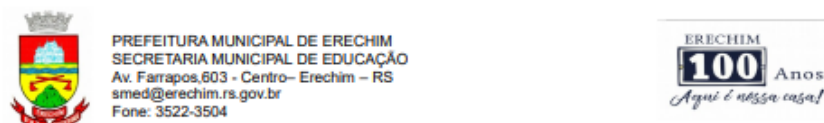
8.4 EDUCAÇÃO NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Pelo Brasil ser constituído na sua maioria por negros e seus descendentes, torna-se de extrema importância ressaltar o papel do negro na constituição de nossa sociedade. Nessa direção, regulamentando o que trazem as Constituições Federal e Estadual, foram sancionadas várias Leis, dentre elas as Leis n.º 10.639/03 e a n.º

DOTME/2019, Pág. 37

Fonte: DOTME (2019).

Figura 2 - Atribuições legais em relação à educação das relações étnico-raciais.



11.645/08, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, introduzindo os artigos 26-A e 79-B, com a seguinte descrição:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º 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.

[...]

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (BRASIL, 2003).

Além disso, o RCG/2018 cita, em relação à Educação das relações étnico-raciais, o Parecer n.º 06/2010 e a Resolução n.º 04/2010 do Conselho Nacional de Educação, bem como a Resolução n.º 267/09 do Conselho Estadual de Educação, que institui normas a serem analisadas para cumprimento da referida Lei nos Sistemas de Ensino.

Corroborando com estas leis, temos o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n.º 13.005, de 25/06/2014, e o Plano Estadual de Educação – PEE, Lei n.º 14.705, de 25/06/2015, assim como o Plano Estadual de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais e o Ensino das Culturas e Histórias Afro-Brasileiras, Africanas e dos Povos Indígenas, instituído pelo Decreto Estadual n.º 53.817/2017.

Nesse contexto, o Conselho Municipal de Educação (CME), atento às normas legais que regem as Relações Étnico-Raciais, emitiu a Resolução n.º 17, de 04 de agosto de 2010, dando subsídios para que as Escolas Municipais abordem o tema, como dispõe os Art. 5.º e Art. 6.º, transcritos na sequência:

Art. 5.º As Unidades Escolares do Sistema Municipal de Ensino deverão contemplar, em seu Projeto Político-Pedagógico:

I – conteúdos, conceitos, atitudes e valores a serem desenvolvidos na Educação das Relações Étnico-Raciais e no estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena;

II – estudos, mapeamento e análise de indicadores, bem como atividades que possibilitem o reconhecimento da importância da diversidade, para a construção de relações étnico-raciais democráticas;

DOTME/2019, Pág. 38

Fonte: DOTME (2019).

Por fim, o documento esgota a temática na segunda página atribuindo às escolas erechinenses a responsabilidade pela alteração e/ou revisão de seus currículos:

Figura 3 - Atribuições legais em relação à educação das relações étnico-raciais.



PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Av. Farrapos, 603 - Centro- Erechim - RS
smed@erechim.rs.gov.br
Fone: 3522-3504



III – estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos professores e estudantes, valorizando aprendizagens significativas vinculadas às relações étnico-raciais;

IV – práticas pedagógicas de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação de africanos e indígenas e seus descendentes na história mundial, do Brasil e regional.

Art. 6.º Para assegurar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, o Sistema Municipal de Ensino, através das entidades mantenedoras, deverá garantir às unidades escolares:

I – condições materiais e financeiras, assim como de acervo documental referente à legislação educacional específica, material bibliográfico e didático necessários;

II – formação continuada para profissionais de educação, com vistas à efetivação das práticas pedagógicas referidas nesta Resolução.

Visto atender o que dispõe a legislação sobre a temática das relações étnico-raciais, a escola tem um papel fundamental a cumprir, que é de incluir de forma natural a abordagem do tema no currículo escolar da educação básica, para que esse conhecimento não seja trabalhado de forma deslocada e se torne apenas um produto de folclore ou cultura e, assim, contribuir para um avanço nas relações humanas e de boa convivência.

Sendo a educação um direito de todos e considerando a relevância do tema, as escolas das redes e do Sistema de Ensino de Erechim, devem realizar uma revisão de seus currículos com relação à educação étnico-racial, com liberdade para ajustar seus conteúdos e contribuir no processo de democratização do espaço escolar, que reflete a diversidade cultural da nossa sociedade e as suas tensões, para proporcionar condições do enfrentamento do preconceito e diminuição da discriminação racial.

Apesar de o documento reconhecer a importância dessas legislações e propor uma abordagem transversal e interdisciplinar, sua análise apresenta avanços e limitações

significativas na forma como orienta a implementação dessas diretrizes na prática pedagógica. Não há menção aos materiais pedagógicos, como as apostilas que foram mais tardiamente, em relação a implementação do documento, inseridas nas escolas municipais de Ensino Fundamental em Erechim e que muitas vezes perpetuam narrativas eurocêntricas e estereótipos sobre povos indígenas e população negra. Da mesma forma, o documento não problematiza a ausência de representatividade negra e indígena no corpo docente, um desafio estrutural que impacta diretamente a efetividade dessas políticas.

Um currículo que aborda as questões étnico-raciais falha ao tratar o tema com superficialidade e sem diretrizes práticas. O documento do território não avança em como as escolas devem operacionalizar essas discussões no cotidiano, deixando lacunas que espera-se preencher em outro documento. Esse material divide a temática entre os Anos Iniciais, organizados em duas partes: *Ciclo da Alfabetização* (1º e 2º Anos) e *Pós-Alfabetização* (3º, 4º e 5º Anos). Os Componentes Curriculares são resumidos em tópicos de competências específicas e objetos de conhecimento de cada área. Por fim, cada Unidade Temática apresenta tabelas com os Objetos de Conhecimento, as Habilidades (com códigos da BNCC e do RCG), as Habilidades de Erechim e os Conteúdos a serem aplicados, todos segmentados.

Há nesses documentos uma série de limitações, sendo a primeira limitação a falta de um enfoque antirracista claro. Embora o documento fala em "valorização" da cultura afro-brasileira e indígena através do paradigma artístico e cultural, não explicita a necessidade de combater o racismo estrutural ou de discutir privilégios brancos no contexto escolar. Além disso, os conteúdos a serem abordados em Erechim não exploram como a realidade local de Erechim — cidade com forte presença de descendentes de imigrantes europeus — influencia a implementação dessas políticas, deixando de lado discussões sobre racismo regional e a invisibilidade de comunidades negras e indígenas na região. A título de curiosidade, quando pesquisa-se a palavra "africana" no documento correspondente ao 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, obtém-se apenas 2 resultados associados à origem/matriz que estão relacionados às habilidades da BNCC e do RGC, nesse documento não aparece nenhuma outra palavra associada a cultura afro-brasileira para a educação erechinense.

Em síntese, o DOTME/2019 reconhece a importância das questões étnico-raciais no currículo, mas carece em propor um caminho claro para sua efetiva implementação. Contudo, é importante também recordar que esse documento origina-se de outros documentos, onde a educação étnico-racial não é obrigatória mas transversal. A suposta transversalidade da educação étnico-racial nos currículos revela-se frágil, como alerta Gomes (2012, p. 47), configura uma "inclusão marginal", que não desafia as estruturas racistas do sistema

educacional. Enquanto a questão não for resolvida nos projetos escolares - incluindo revisão de materiais didáticos -, a educação étnico-racial continuará sendo discurso vazio (GOMES, 2017, p. 103)

É preciso ir além do discurso institucional e adotar medidas práticas que promovam a desconstrução de hierarquias raciais no cotidiano escolar, articulando as diretrizes nacionais com as realidades locais. Para o Estado, "as inclusões dessas temáticas implicam necessidade de um trabalho sistemático e contínuo" (RCG, 2018, p. 46), mas esse trabalho só será efetivo se for acompanhado de ações concretas que transformem a escola em um espaço de equidade e justiça social.

A partir disso, este estudo examinou as competências específicas de Arte, Educação Física e Ciências da Natureza no documento curricular, avaliando seu potencial para uma educação verdadeiramente antirracista. É primordial analisar não apenas a História na educação antirracista porque o racismo opera de forma transversal, estruturando desde os corpos e movimentos que são valorizados ou marginalizados nas práticas esportivas, até os padrões estéticos e culturais que dominam o ensino artístico, passando pela hierarquização racializada dos saberes científicos que define quais conhecimentos são considerados válidos ou descartados, revelando assim como a colonialidade do poder e do saber se infiltra em todas as dimensões do currículo escolar, naturalizando desigualdade. Esta reflexão busca alertar que o discurso inclusivo, se não revisto, continuará sendo apenas teoria distante da realidade das salas de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 4 - Competências específicas do Componente Curricular Arte.

1	Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2	Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3	Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade.
4	Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5	Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6	Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
7	Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8	Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9	Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

Fonte: DOTME para Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2019).

Figura 5 - Competências específicas do Componente Curricular Educação Física.

1	Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2	Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3	Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.

54

Curriculo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Ciclo de Alfabetização

4	Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5	Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6	Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7	Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8	Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9	Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10	Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Fonte: DOTME para Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2019).

Figura 6 - Competências específicas do Componente Curricular Ciências da Natureza.

1	Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.
2	Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3	Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza.
4	Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
5	Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
6	Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.
7	Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.
8	Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Fonte: DOTME para Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2019).

O currículo analisado, embora apresente avanços discursivos em direção à inclusão, mantém uma estrutura que silencia saberes africanos e indígenas. Nas competências de Arte, a menção superficial à diversidade cultural contrasta com a ausência explícita das culturas afro-brasileiras, ignorando a Lei 11.645/08. Essa omissão não é acidental – reflete um processo histórico de apagamento, evidenciado por dados do INEP (2022), que mostram que apenas 27% das escolas desenvolvem projetos consistentes sobre cultura afro, mesmo após quase 20 anos da promulgação da lei. Quando a diversidade aparece, é de forma folclorizada, sem conexão com as lutas políticas que marcaram expressões como formas de resistência que deveriam ser centrais no ensino de arte.

Na Educação Física, a abordagem da "cultura corporal de movimento" é igualmente problemática. Apesar do reconhecimento da capoeira como patrimônio cultural, práticas oriundas da cultura africana continuam marginalizadas nos planos de aula, enquanto esportes

de origem europeia dominam o currículo. Essa hierarquia racializada dos saberes corporais não é neutra – está ligada a um histórico de criminalização das expressões negras. A Competência 5, que fala em combater preconceitos, peca por não nomear o racismo como estrutura que organiza essas exclusões, mantendo um discurso vago que pouco contribui para a transformação prática.

Já nas Ciências da Natureza, a contradição é mais evidente. Apesar de reconhecer o caráter cultural do conhecimento científico, o currículo ignora completamente as teorias contemporâneas de saberes não-europeus. Como pode-se falar em "diversidade" sem abordar essas contribuições? Essa omissão reforça o epistemicídio, o apagamento sistemático de formas de conhecimento produzidas por povos racializados.

Apesar dessas críticas, é preciso reconhecer que o documento traz alguns avanços conceituais importantes. A vinculação entre conhecimento científico e justiça social, a valorização da cultura corporal como elemento identitário e a proposta de problematização crítica nas artes são pontos de partida valiosos. No entanto, sem uma implementação que enfrente concretamente as desigualdades raciais, essas intenções correm o risco de permanecer no papel. Os dados do INEP (2022) mostram que ainda há um abismo entre o discurso curricular e a realidade das escolas.

A revisão do currículo de História no DOTME é igualmente crucial na educação antirracista porque é nesse Componente Curricular que se constroem as narrativas fundadoras da identidade nacional, onde se definem quais vozes são ouvidas e quais são silenciadas, quais trajetórias são glorificadas e quais são apagadas, revelando como o racismo se perpetua não apenas através do que é ensinado, mas principalmente através do que é sistematicamente omitido, a escravidão como mero episódio e não como estrutura, os povos indígenas como figuras do passado e não como protagonistas do presente, a África como continente sem história anterior à colonização, e os negros como objetos de opressão e nunca como sujeitos de resistência.

Figura 7 - Competências específicas do Componente Curricular História.

1	Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2	Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3	Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4	Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5	Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6	Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7	Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

Fonte: DOTME para Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2019).

O DOTME, ao definir as competências de História, revela que apesar de mencionar a importância de "compreender relações de poder" (Competência 1), o documento trata o racismo como tema complementar, não como eixo estruturante da sociedade brasileira. A proposta de "identificar diferentes interpretações" (Competência 4) sugere um equilíbrio entre narrativas, identificando que a história narrada e escrita na alta sociedade não tivesse o mesmo peso que a transmitida oralmente nos terreiros, quilombos ou nas aldeias. Contudo, as fontes oficiais (cartas, decretos, registros da elite) seguem como principais referências, enquanto relatos orais, cantos e tradições são relegados ao campo do "folclore" principalmente na cidade de Erechim.

O tratamento dado aos "movimentos populacionais" (Competência 5) é outro ponto frágil, onde arrisca-se a interpretação onde a imigração europeia é frequentemente narrada como "contribuição civilizatória", reproduzindo um imaginário que associa progresso à branquitude. Assim, a falta de especificidade da cultura Erechinense exclama o reinventar ou o perpetuar desse imaginário.

Na ausência de conexões explícitas entre passado e presente, o DOTME fala em "posicionar-se criticamente" (Competência 4), mas não orienta os professores – como se história e realidade social fossem compartimentos estanques. Como discutir cidadania sem

vincular o racismo científico do século XIX aos atuais índices de violência contra a população negra?

Embora apresente limitações, o DOTME traz avanços importantes ao propor competências que valorizam o pensamento crítico e o diálogo com múltiplas interpretações históricas. A menção ao uso de tecnologias digitais (Competência 7) também é positiva, pois permite trabalhar com fontes alternativas e ampliar o acesso a arquivos históricos pouco explorados. No entanto, esses acertos ainda são tímidos – é preciso ir além da mera "inclusão de vozes" e questionar as estruturas que definem quais narrativas são consideradas válidas.

2.3 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: COMO ERECHIM (DES)FORMA CRIANÇAS NEGRAS

A educação como prática da liberdade não se limita a mudar currículos, mas transforma a estrutura pedagógica, convertendo a sala de aula em uma comunidade de aprendizado antirracista. Nesse espaço, professoras e professores trabalham com estudantes para erradicar todas as formas de discriminação, criando modos de conhecer que desafiam o racismo, o sexismo e o classismo. (HOOKS, 2017, p. 23)

Quando bell hooks discute o compromisso da educação com a construção de uma comunidade antirracista, ela enfatiza não apenas o trabalho dos professores, mas também os esforços que vão além das mudanças curriculares. Nesse contexto, observa-se que as instâncias administrativas da educação brasileira têm reafirmado esse compromisso em diversos documentos oficiais. No município de Erechim, o Plano Municipal de Educação (PME, 2015, p. 1), em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelece como diretriz prioritária: "III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação". Embora ampla, essa determinação cria um marco legal importante para a implementação de ações afirmativas no âmbito escolar.

Contudo, esse compromisso com a superação das desigualdades nem sempre se traduz nos alicerces do currículo. No entanto, negar a importância de uma organização curricular alinhada a políticas de enfrentamento das disparidades sociais seria contraproducente. É fundamental analisar quem formula esse currículo e quais interesses são defendidos ou reforçados por meio de suas propostas, pois a educação é, por natureza, política - podendo tanto silenciar quanto amplificar vozes de determinados grupos. Além disso, torna-se

necessário compreender como o DOTME se posiciona uma década após a resolução do PME e quais resultados foram alcançados.

O DOTME (2019, p. 23) propõe que o currículo escolar seja concebido como um espaço dialógico, integrando os saberes comunitários dos estudantes aos patrimônios culturais institucionalizados pela escola. Essa perspectiva visa romper com hierarquias epistemológicas que tradicionalmente privilegiam conhecimentos hegemônicos em detrimento das experiências locais. Entretanto, na prática, essa proposta enfrenta desafios estruturais: enquanto o documento defende a valorização dos saberes periféricos, muitos sistemas educacionais mantêm currículos rígidos que não incorporam metodologias participativas. Essa lacuna entre teoria e prática exemplifica o que Sacristán (2000) denomina "currículo prescritivo emancipatório", no qual diretrizes progressistas são neutralizadas por mecanismos burocráticos de implementação.

Para além da perspectiva municipal, é crucial analisar como o material apostilado influencia a prática docente. Como mencionado anteriormente, essa forma de "facilitar" a aplicação do currículo entra em contradição com a própria caracterização proposta pelo DOTME, pois questiona-se como um material padronizado pode realmente integrar os saberes comunitários de todas as escolas do município, considerando suas distintas realidades. Surge uma reflexão crítica sobre a viabilidade de um currículo uniforme entre escolas periféricas - que atendem predominantemente crianças negras e populações socioeconomicamente vulneráveis - e instituições localizadas nas regiões centrais. Essa situação revela uma contradição fundamental entre o princípio da equidade educacional e as assimetrias territoriais do município. A ausência de dados específicos sobre disparidades curriculares entre escolas centrais e periféricas no diagnóstico educacional de 2015 evidencia uma limitação estrutural no planejamento pedagógico local, bem como a ausência de um conselho étnico-racial na cidade.

Há cerca de 9 anos atrás a Prefeitura de Erechim publicou em 23 de fevereiro de 2016 a notícia "Lei de Inclusão Étnico-Racial será ampliada nas escolas municipais", anunciando a expansão do projeto "Compreendendo e Humanizando as Diferenças" para todas as escolas da rede municipal. Conforme destacado no texto, "Todas as escolas municipais de Erechim cumprem a Lei 10.639, de 2003, que determina a inclusão do ensino da História e da cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio", porém, a partir daquele ano, a iniciativa seria ampliada com a participação de diversas entidades locais. O coordenador de Educação Inclusiva, Rodrigo Alves Pereira, explicou que "Pretende-se agregar a parceria dessas entidades que poderão contribuir sobremaneira no cotidiano escolar, num processo de

inserção cultural, onde a escola passa a intervir na sua realidade", incluindo atividades como "debates entre educadores e entidades e troca de experiências através de oficinas, brincadeiras e teatro". Entre as organizações participantes estariam o MENE, NEABI/IFRS, Associação de Capoeira Angola Cultura Popular, GRIÔS, NEABI/UFFS e Conselho Municipal de Políticas Culturais.

É lamentável constatar que, mesmo após nove anos da implementação desse projeto, a educação étnico-racial ainda seja abordada de forma fragmentada, reduzida a iniciativas pontuais como oficinas e dependente de projetos externos, sem uma estrutura institucional consolidada por meio de um conselho especializado que coordene e fiscalize sua aplicação. Tal cenário demanda uma transformação estrutural imediata, pois trata-se de um processo formativo que deve ser cultivado de maneira orgânica e contínua, permeando tanto o ambiente escolar quanto os espaços sociais frequentados pelas crianças.

A chegada recente de imigrantes vindos dos países da América Latina e do continente africano a Erechim coloca à prova o compromisso da rede municipal com uma educação étnico-racial verdadeiramente inclusiva nos anos iniciais. Crianças imigrantes enfrentam duplo preconceito: por sua origem e por traços fenotípicos indígenas ou negros, reproduzindo nas salas de aula a hierarquia racial brasileira. O cotidiano evidencia que escolas muitas vezes naturalizam a exclusão desses alunos, seja pela ausência de materiais didáticos que contemplem suas culturas, seja pela omissão diante do racismo. Enquanto a Lei 11.645/08 exige o ensino de histórias indígenas e afro-brasileiras, a realidade mostra que sequer há formação - ou sensibilidade- docente para abordar as migrações contemporâneas como parte dessa discussão.

O currículo dos anos iniciais em Erechim, mesmo após a implementação do DOTME, ainda trata a diversidade cultural como tema ocasional, não como eixo estruturante. Projetos como "Cultura dos diferentes povos, etnias e suas multiculturalidades" reduzem tradições venezuelanas, colombianas, haitianas a comidas e danças folclóricas, sem problematizar o racismo que essas comunidades enfrentam. Pior, a falta de mediadores culturais nas escolas faz com que conflitos linguísticos ou religiosos sejam interpretados como "dificuldades de adaptação" da criança, nunca como falha da instituição em garantir direitos prioritários. Enquanto isso, apostilas padronizadas ignoram completamente a presença imigrante na região, perpetuando um epistemicídio que começa na alfabetização. A construção de uma educação antirracista e decolonial nos anos iniciais de Erechim exige medidas urgentes que extinguem o eurocentrismo ainda dominante no currículo. Como alerta Evaristo (2017, p. 34), "a escola que silencia as dores da diáspora negra e indígena também cala suas potências".

3 ENTRE SILÊNCIOS E NORMATIVAS: QUAIS AS POSSIBILIDADES?

Atualmente, o protagonismo da infância tem sido amplamente debatido em cenários pedagógicos, incluindo seminários, fóruns e reuniões educacionais. No entanto, persiste uma questão fundamental que desafia educadores e pesquisadores: como é possível conferir protagonismo a uma infância que, sob a ótica adultocêntrica, nunca foi suficientemente valorizada para ter sua história registrada e legitimada? Discute-se intensamente a importância de ouvir as vozes das crianças, especialmente as mais pequenas, mas pouco se reflete sobre os silêncios e os apagamentos históricos que permeiam a trajetória de determinados grupos sociais, sobretudo no que diz respeito às questões étnico-raciais.

Diante dessa problemática, este trabalho buscou realizar uma revisão bibliográfica e documental, com base no DOTME, a fim de analisar a situação atual do município de Erechim no que se refere à educação étnico-racial nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A investigação parte do pressuposto de que, para efetivamente garantir o protagonismo infantil, é necessário não apenas ampliar os espaços de escuta e participação das crianças, mas também confrontar as estruturas históricas que as silenciaram, especialmente quando se trata de minorias étnico-raciais.

O Documento Orientador do Território Municipal de Erechim reverbera uma narrativa histórica que privilegia uma visão harmoniosa e progressista da colonização. Esta perspectiva, no entanto, contrasta radicalmente com as evidências apresentadas por Tedesco e Gritti (2024) em sua obra "Os 'Russos' na Colônia Erechim", que revela um processo marcado por conflitos, exclusão e estratégias de sobrevivência por parte dos grupos marginalizados. Enquanto o DOTME celebra Erechim como um modelo de desenvolvimento urbano e integração cultural, os autores demonstram como a colonização foi, na realidade, um projeto seletivo e excludente. A análise crítica que se segue busca desconstruir os principais mitos presentes no documento oficial, confrontando-os com as pesquisas históricas recentes que trazem à tona as vozes silenciadas desse processo.

O documento apresenta os imigrantes como agentes unificados de progresso, destacando sobretudo italianos e alemães como protagonistas do desenvolvimento regional. Essa narrativa ignora completamente a complexidade étnica dos chamados "russos", termo que, conforme Tedesco e Gritti (2024, p. 47), "serviu como categoria administrativa para agrupar povos diversos sob uma identidade conveniente". Os autores destacam que muitos

dos imigrantes classificados como russos eram, na realidade judeus asquenazes⁷ fugindo de pogroms⁸ no Leste Europeu, poloneses católicos em fuga da dominação imperial russa e ucranianos ortodoxos expulsos de suas terras por conflitos políticos.

Esses grupos não apenas mantiveram diferenças culturais e religiosas significativas, como também foram alvo de políticas que buscavam apagar suas identidades originais. O DOTME, ao não mencionar essas distinções, perpetua uma visão simplificada da colonização que serve aos interesses de uma memória homogeneizadora. Também, é possível perceber a menção aos povos negros e nativos que já habitavam a localidade, contudo não há menção a origem desses povos nem mesmo a sua etnia, costumes e os resultados de seu desenvolvimento pós ocupação europeia.

Uma das principais falácias do relato oficial presente no DOTME é a ideia de que todos os imigrantes tiveram acesso a condições dignas de assentamento. A obra de Tedesco e Gritti (2024) desmonta essa narrativa ao demonstrar que enquanto colonos italianos e alemães receberam lotes planos e férteis, os chamados "russos" foram alocados em áreas montanhosas e de difícil cultivo (p. 89). Relatos de época descrevem famílias vivendo em "barracos de madeira mal acabados, sem proteção contra o frio intenso do inverno gaúcho" (p. 112), enquanto as autoridades ocupavam construções de alvenaria. E além disso, as promessas de ferramentas, sementes e assistência técnica raramente se materializam para esses grupos marginalizados (p. 134).

A análise comparativa revela a necessidade urgente de revisão crítica da história oficial de Erechim. Propõe-se que inclua as múltiplas perspectivas da colonização, que não celebrem apenas o progresso, mas também as lutas, que reconheçam os danos causados às comunidades marginalizadas e principalmente as histórias silenciadas, que posteriormente ao chegar na escolas são recontadas de forma potencialmente problemática, e enquanto o documento que fundamenta esse ensino também não problematiza esses relatos e suas consequências a própria sociedade o sistema educacional de uma cidade potencialmente tão abrangente fica a mercê da memória coletiva deturpada e a inclusão seletiva e generalizada de uma educação étnico racial reservada a datas comemorativas ou para etapas específicas da educação básica. Como afirmam Tedesco e Gritti (2024, p. 230): "A verdadeira história de

⁷ Os asquenazes são judeus de origem europeia, principalmente da Europa Central e Oriental. O termo deriva da palavra hebraica "Ashkenaz", que se refere à região ao longo do Reno, na Europa Ocidental, onde judeus da diáspora se estabeleceram e formaram comunidades.

⁸ O termo pogrom tem múltiplos significados, mais frequentemente atribuída à perseguição deliberada de um grupo étnico ou religioso, aprovado ou tolerado pelas autoridades locais, sendo um ataque violento massivo, com a destruição simultânea do seu ambiente.

Erechim ainda está por ser escrita - e ela deve incluir não apenas os vencedores, mas todos aqueles que, contra todas as adversidades, ajudaram a construir essa cidade".

Diante do exposto, é importante articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para indicar algumas possibilidades da história negra da cidade de Erechim de modo a problematizar a colonialidade de saber presente no documento Orientador. O Parecer da lei estabelece:

a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. 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, indispensável. (Brasil, 2004, p. 15-16)

Portanto, as investigações e práticas de ensino sobre a história local numa perspectiva africana e afro-brasileira mostra-se um caminho para a construção de práticas antirracistas que questionam os privilégios da branquitude. Nesse aspecto, tanto personagens, histórias, bibliografias e a criação de Grupos de Trabalhos acenam para a construção de redes de lutas contra o racismo e preconceitos. Conforme a lei,

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade (Brasil, 2004, p. 21)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas, portanto

constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por 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 (Brasil, 2004)

Diante do exposto e de certos silêncios, passamos a trazer a história do Clube Treze de Maio de Erechim-RS como forma de indicar um silêncio do DOTME e de seu epistemicídio. Além disso, gostaríamos apenas de assinalar que esse caso não esgota a história negra da cidade em que clubes, blocos carnavalescos, centros religiosos de religiões de matriz africanas carecem de estudos e aprofundamentos no intuito de debater a presença negra e luta contra o racismo na cidade de Erechim - RS.

3.1 EIS QUE SURGE UM CLUBE?

Fundado em 1949 em Erechim/RS, o Esporte Clube Treze de Maio emergiu como uma resposta à exclusão racial sistêmica, constituindo-se como um espaço de resistência, sociabilidade e afirmação identitária para a população negra local. Em um contexto onde a narrativa oficial da colonização privilegiava a imigração europeia (italiana, alemã e polonesa), marginalizando negros, indígenas e caboclos, o clube representou uma estratégia de contraposição ao racismo estrutural. Como destaca Santos (2014, p.30), a fundação do Treze de Maio foi motivada pela segregação nos espaços sociais da cidade, onde clubes tradicionais não permitiam a entrada de negros. Essa exclusão explícita forçou a comunidade negra a criar suas próprias instituições, seguindo um padrão comum no pós-abolição em diversas regiões do Brasil.

Em sua monografia nomeada “Esporte Clube Treze de Maio: associativismo negro em Erechim”, publicada no repositório da Universidade Federal da Fronteira Sul, em 2014 Fernanda Pomorski dos Santos elencou que o Esporte Clube Treze de Maio implementou um rigoroso código de conduta interno, estabelecendo normas comportamentais específicas que incluíam a obrigatoriedade de trajes elegantes e a exclusão de indivíduos considerados “indesejáveis”. Para a autora, essa postura, aparentemente restritiva, constituía uma estratégia política consciente para enfrentar os estereótipos racistas então vigentes, projetando junto à sociedade erechinense uma imagem de sofisticação e respeitabilidade que contrastava deliberadamente com os preconceitos associados à população negra (p. 52).

Segundo Santos (2014, p.41) como parte de seu projeto de afirmação social, o clube organizou diversos eventos culturais de destaque, incluindo bailes de gala, concursos de beleza - como o tradicional concurso da Rainha da Primavera - e festividades carnavalescas. Essas iniciativas cumpriam uma dupla função: por um lado, fortaleciam a autoestima da

mulher negra, oferecendo-lhe espaços de valorização e visibilidade; por outro, buscavam obter reconhecimento institucional através da cobertura nos meios de comunicação locais.

Apesar dos esforços para estabelecer conexões com setores influentes da sociedade, incluindo empresários, políticos e representantes da imprensa, o Treze de Maio manteve-se em posição de relativa marginalização quando comparado a outras agremiações sociais da cidade. O carnaval emergiu como uma das principais estratégias para superar essa invisibilidade, com o clube levando seu estandarte às ruas centrais de Erechim num movimento simbólico que visava tanto afirmar sua existência quanto demandar seu lugar no cenário social local. Essa manifestação pública representava não apenas uma celebração cultural, mas um ato político de ocupação do espaço urbano e de contestação à exclusão racial.

O estudo de Santos articulou fontes orais - particularmente memórias e depoimentos de associados - com a análise de documentos institucionais preservados no acervo do clube. Essa combinação de registros permitiu revelar as significativas discrepâncias entre a imagem pública cultivada e as vivências cotidianas de racismo enfrentadas por seus membros, evidenciando os complexos mecanismos de reconhecimento identitário desenvolvidos pela comunidade negra local.

A pesquisa desempenha um papel fundamental na desconstrução crítica do mito de Erechim como "Capital da Amizade", demonstrando de forma contundente como o município reproduziu e naturalizou rígidas hierarquias raciais ao longo de sua formação histórica. Através de uma análise minuciosa, o trabalho ilumina o papel fundamental do associativismo negro como estratégia coletiva para construção de identidades positivas e espaços de pertencimento, ainda que pelos limites estruturais impostos por uma sociedade profundamente marcada pelo racismo. O estudo evidencia ainda como essas estratégias de resistência foram constantemente pressionadas pela necessidade de adequação às normas sociais e cria o questionamento de como isso reflete na história contada pelos professores e professores na escola do hoje, nas instituições municipais como isso se aplica em suas apostilas e quais as possibilidades de abordagem visto que por muitas vezes nem mesmo os docentes têm ciência dos fatos da sociedade que ajudam a construir. Como dito por Adichie (2019, p. 45), "Mostrar um povo como uma coisa, apenas uma coisa, repetidamente, e é isso que eles se tornam. O poder está na capacidade de contar a história do outro e fazer dela a história definitiva."

3.2 O PESO DO SILÊNCIO

A partir da história de Erechim, é possível perceber o silenciamento de culturas tão diversas e ricas como a negra. Dessa forma, quando uma pessoa negra — seja adulta ou criança — chega a Erechim, o que encontra não é pertencimento, mas um eco simbólico de um vazio não preenchido, que por vezes parece até palpável. Nos ambientes que frequenta, isso é nítido e, muitas vezes, uma experiência dolorosa. Quando essa pessoa encontra a educação, como educador ou educando, o que vê é o apagamento de sua história e cultura, isso quando há consciência de quem é e a que pertence, já que, infelizmente, conhecer sua própria cultura tem se tornado cada vez mais um privilégio branco.

Hooks (2017, p.89) em seu livro “Ensinando a transgredir” afirmava que, desde a infância, crianças negras aprendem que suas vozes devem ser contidas, que suas histórias não são dignas de serem ouvidas. O silêncio é imposto como uma forma de proteção contra um mundo que as rejeita, um mundo que lhes diz, através de gestos sutis e brutais, que seus corpos, suas experiências e suas linguagens são inferiores. Esse mesmo silêncio, porém, se torna uma prisão: uma negação de sua humanidade. Nas escolas, são ensinadas a admirar as narrativas alheias enquanto as suas próprias são apagadas. Nos lares, internalizam que questionar demais é ‘falta de educação’. Assim, a criança negra cresce acreditando que seu pensamento não tem valor, que sua voz é um incômodo. Romper esse silêncio exige mais que coragem, exige a criação de espaços onde sua fala seja não apenas tolerada, mas celebrada como ato político de resistência.

Nesse ponto questiona-se até mesmo se a palavra silenciamento descreve com clareza o sentimento daquilo que acontece nas escolas erechinenses, principalmente sabendo que a violência, a música ou a religião chega sim até essas escolas, e é ouvida mas ignorada, seja pelos professores, os mesmo que defendem a educação socioemocional das crianças para a melhoria do ambiente escolar, mas apenas para as brancas e brasileiras, ou seja, pelos responsáveis pelo currículo, principalmente nos anos iniciais que como já discutido anteriormente são uma base essencial para o pensamento crítico.

Há, de fato, uma palavra que sintetiza todo o sentimento por trás dessas ações: racismo, seja ele velado ou escancarado. Contudo, este estudo pretende ir além de simplesmente apontar as lacunas na análise da educação nos Anos Iniciais do município de Erechim. Buscamos reconhecer as possibilidades concretas e o potencial transformador que os educadores do presente, não do futuro, pois a mudança é urgente, detêm para alterar o cenário de negligência que envolve a educação étnico-racial.

O silêncio não é a ausência de voz, mas a presença de uma voz negada. Rompê-lo exige mais que boas intenções; exige uma transformação radical nas práticas pedagógicas, na formação docente e nos materiais didáticos. A escola precisa deixar de ser um espaço de reprodução do racismo para se tornar um lugar de descolonização do conhecimento. (Cavalleiro, 1998, p. 144.)

A fala da autora expressa o pontapé inicial para essas mudanças. É nítido que as leis, como apontado anteriormente, não garantem por si só que os currículos e muito menos os materiais didáticos se adaptem ao que se espera de uma educação de qualidade para crianças negras e não negras. O antirracismo coloca-se no centro dessa nova concepção educacional. Para que ele se concretize, torna-se urgentemente necessária a maior representatividade de educadores negros e indígenas tanto nos cargos de gestão quanto na elaboração dos documentos que orientam as práticas pedagógicas. Essa inclusão não é mera formalidade, mas condição fundamental para transformação efetiva do sistema educacional.

Como evidenciado anteriormente, é profundamente preocupante analisar a abordagem que o DOTME concede às culturas não europeias. Não há como dissociar a autoria do documento de seu conteúdo, nem ignorar a potencial perpetuação do silenciamento dessas culturas e os interesses políticos subjacentes a essa forma de orientar a educação - especialmente em um país que já sofreu tanto com políticas deliberadas de embranquecimento cultural. A transformação necessária inicia-se na esfera política e social, alcança os educadores - com ênfase nos(as) pedagogos(as) - para, finalmente, materializar-se na educação e, conseqüentemente, nas crianças. Este processo de mudança deve ser compreendido como um processo ininterrupto, onde cada ator social assume seu papel na desconstrução de estruturas racistas.

A história negra de Erechim, simbolizada por instituições como o Esporte Clube Treze de Maio, não pode permanecer como mera nota de rodapé na história da cidade. Reviver essas memórias é um ato político de reparação histórica que exige mais do que inclusão curricular - demanda a criação de espaços onde a cultura negra seja vivida, celebrada e reconhecida como parte constitutiva da identidade erechinense. O Treze de Maio, fundado como resistência a segregação social que marcou, e marca, a formação do município, representa justamente essa possibilidade de ressignificação: um clube que foi muito mais que espaço de lazer, mas sim território de afirmação identitária em uma cidade que insiste em se ver apenas através de sua herança europeia. A educação antirracista em Erechim só se tornará realidade quando essas vozes forem centrais no processo de reconstrução da memória local, transformando o silêncio imposto em narrativas potentes que confrontem o mito da "Capital da Amizade" com as complexas realidades de exclusão que persistem.

Essa transformação exige alianças concretas entre poder público, instituições educacionais e movimentos sociais, rompendo com a lógica assistencialista que frequentemente marca as políticas de diversidade. Se o DOTME fraqueja em reconhecer a pluralidade cultural que constitui Erechim, cabe à sociedade civil - através de fóruns, conselhos e coletivos, forçar essa revisão, contudo cobrando o poder público para que não se atribua somente aos educadores o papel de “salvadores da pátria”. Os educadores, especialmente nos anos iniciais, e não somente os negros e negras, têm o desafio histórico de serem agentes dessa mudança, incorporando em suas práticas tanto as lições do Treze de Maio quanto as demandas contemporâneas dos jovens negros que hoje repensam seu lugar na cidade. Não basta incluir conteúdos sobre cultura negra; é preciso desmontar os mecanismos cotidianos que naturalizam sua inferiorização. O currículo precisa ser repensado não como instrumento de assimilação, mas como arena de disputa onde diferentes narrativas possam coexistir em pé de igualdade. Só assim Erechim poderá superar seu passado de embranquecimento e construir um futuro onde pertencimento não seja privilégio, mas direito de todas as crianças, negras, indígenas e brancas, que habitam suas escolas e suas ruas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar criticamente a implementação da educação para as relações étnico-raciais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Erechim, tomando como referência central o Documento Orientador do Território Municipal de Erechim (DOTME, 2019) e as políticas educacionais vigentes. Partindo do pressuposto de que o verdadeiro protagonismo infantil só se efetiva quando as estruturas históricas de silenciamento são confrontadas, especialmente no que diz respeito às crianças negras e indígenas, a pesquisa revelou que, apesar dos avanços legais apresentados pelas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, persistem desafios estruturais significativos na aplicação concreta dessas diretrizes. O DOTME, embora reconheça formalmente a importância da educação antirracista, apresenta uma abordagem superficial e pouco operacional, carecendo de mecanismos efetivos para sua implementação prática, situação que corrobora com o fracasso escolar das crianças negras continua sendo atribuído a fatores individuais, mascarando assim as dinâmicas estruturais do racismo institucional.

A análise documental evidenciou que a fragilidade na formação docente constitui um dos principais obstáculos, uma vez que muitos educadores e reproduzem inconscientemente visões estereotipadas sobre as culturas negra e indígena, seja por falta de conhecimento específico, seja pela naturalização de um currículo eurocêntrico. Essa lacuna é agravada pela ausência, no DOTME, de proposições sobre formação continuada sistemática nessa área, deixando os professores desassistidos diante desse complexo desafio pedagógico. Paralelamente, a carência de materiais didáticos adequados emerge como outro ponto crítico, já que as apostilas padronizadas adotadas pelo município, muitas vezes produzidas por grandes editoras distantes da realidade local, perpetuam narrativas coloniais e ignoram as especificidades culturais regionais, reforçando um processo de inferiorização simbólica das crianças negras e indígenas através da falta de representatividade nos conteúdos escolares.

A invisibilidade estatística, terceiro eixo problemático identificado, revela-se particularmente preocupante, pois a ausência de dados desagregados por raça/cor nos registros escolares do município impossibilita tanto um diagnóstico preciso das desigualdades educacionais quanto o monitoramento eficaz das políticas afirmativas. Essa lacuna, que transcende a mera dimensão técnica, possui profundas implicações políticas, já que sem informações detalhadas torna-se inviável formular ações específicas para combater o racismo

no cotidiano escolar. Nesse contexto, a pesquisa constatou que o DOTME reproduz uma narrativa histórica que privilegia a colonização europeia, silenciando as violências sofridas e as resistências construídas pelos povos originários e pela população negra na formação histórica de Erechim.

O emblemático caso do Esporte Clube Treze de Maio, estudado por Santos (2014), ilustra de forma contundente esse apagamento histórico. Fundado em 1949 como espaço de resistência e afirmação da comunidade negra local, o clube desenvolveu atividades culturais e esportivas que desafiavam o racismo estrutural da cidade, constituindo-se num importante marco de preservação identitária. No entanto, essa história rica e complexa permanece desconhecida para a maioria dos erechinenses, inclusive no ambiente escolar, confirmando como o poder de narrar histórias está intrinsecamente ligado à construção de imaginários sociais.

Diante desse cenário, a construção de uma educação verdadeiramente antirracista em Erechim exige ações articuladas em múltiplos níveis. Uma revisão curricular profunda se faz necessária, superando a mera inclusão de conteúdos sobre cultura afro-brasileira e indígena para adotar uma perspectiva decolonial que questione as hierarquias de saber estabelecidas, combatendo o epistemicídio. Essa transformação deve estar aliada a um processo de formação docente transformador, que ultrapasse os limites dos cursos pontuais para estabelecer espaços permanentes de reflexão e troca de experiências, com participação ativa de lideranças negras e indígenas. Simultaneamente, torna-se imperiosa a produção de materiais didáticos locais que reflitam a diversidade cultural do município, processo que deve contar com a participação direta das comunidades tradicionalmente marginalizadas.

O fortalecimento da gestão democrática surge como quarto eixo fundamental, exigindo a criação de instâncias de Étnico-racial com representação significativa dos movimentos sociais organizados. Essa estrutura poderia garantir que as vozes historicamente silenciadas sejam efetivamente ouvidas nas decisões políticas que impactam seu cotidiano educacional. A educação antirracista, longe de ser um tema complementar ou uma "moda pedagógica", configura-se como exigência ética e legal inadiável, conforme demonstrado ao longo desta pesquisa. As crianças negras e indígenas, que nascem ou chegam em Erechim continuam enfrentando barreiras invisíveis que limitam seu pleno desenvolvimento, desde o racismo velado nas práticas escolares até a ausência de referências positivas em seu processo formativo.

Rompendo com essa lógica perversa, o município tem a oportunidade histórica de transformar seu sistema educacional em referência nacional de inclusão. Para tanto, é preciso transcender o cumprimento burocrático das leis para assumir um compromisso político genuíno com a transformação social, compreendendo, nos termos de hooks (2017), a educação como prática da liberdade - espaço privilegiado onde todas as crianças possam se reconhecer como sujeitos plenos de sua própria história. Embora este trabalho não esgote a complexidade do debate, espera-se que ele sirva como marco inicial para novas pesquisas e ações concretas capazes de garantir, nas escolas de Erechim, o direito à diferença e à igualdade em sua plenitude. Afinal a verdadeira democracia só se constrói quando todas as vozes são ouvidas e valorizadas em sua singularidade e potência.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALVES, Vânia Maria; CARVALHO, Márcio Eurélio Rios. **A formação de professores na Base Nacional Comum (BNCC - FORMAÇÃO): impasses para execução dos itinerários formativos**. In: CARVALHO, Carla Maria Nogueira; SOARES, Ivanete Bernardino; COSTA, Mara Lúcia Rodrigues. (org.) *Veredas e (re) configurações da formação docente*. Belo Horizonte: Editora UEMG, 2022, p. 80-110.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2004.
- CARMO, Maria Virginia Freire dos Santos. **Por uma educação antirracista: descolonizar currículos como desafio para a construção da democracia**. Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama, Eunápolis (BA), v. 11, n. 1, p. 173-186, jan./jun. 2020.
- CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 113-120.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 1998. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa de. **A ERECHIM na proposta curricular do ensino fundamental, do estado do Amazonas**. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v.21, n.52, e 15826, 2025. DOI: 10.22481/praxisedu.v21i52.15826
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2002. 189 p.
- DOURADO, Luiz Fernandes. **BNCC e formação docente**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 41, p. 1-18, 2020.
- ERECHIM. **Documento Orientador do Território Municipal de Erechim (DOTME)**. Secretaria Municipal da Educação, RS, 2021.
- ERECHIM. **Lei de Inclusão Étnico-Racial será ampliada nas escolas municipais**. Prefeitura Municipal de Erechim, 23 fev. 2016.
- EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Canção para ninar menino grande**. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A BNCC e a reforma do Ensino Médio**. Retratos da Escola, Brasília, v. 12, n. 23, p. 33-52, 2018.

FRUTUOSO, Juarez Cordeiro. **A indústria das apostilas e o cerceamento da prática docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores e BNCC**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 110-129, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista de ciências sociais hoje, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Editora Cobogó, 2020.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out.-dez. 2015.

MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 7.

MOREIRA-PRIMO, Ueliton Santos; FRANÇA, Dalila X. **Experiências de racismo em crianças: o que acontece no cotidiano escolar**. Revista Uniabeu, v. 13, n. 33, p. 24-44, 2020.

MOTTA, Rita de Cássia Martins Rocha. **Lei 10.639/03 – 20 anos e suas implicações nas práticas pedagógicas do Ensino Fundamental I no Colégio de Aplicação da UFSC**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

OLIVEIRA, Dennis de. **"Educação Antirracista e o Desafio da Lei 10.639/03 nas Redes Municipais"**. Educação e Sociedade, v. 27, n. 96, 2006.

PESSANHA, Eliseu Amaro de Melo. **Necropolítica & epistemicídio: as faces ontológicas da morte no contexto do racismo**. 2018. 98 f. Dissertação (Mestrado em Metafísica) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

RACIONAIS MC's (Mano Brown, Ice Blue, Edi Rock, KL Jay). **Sobrevivendo no Inferno**. São Paulo: Cosa Nostra Fonográfica, 1997. 1 CD (74 min)

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo e seus enfoques: uma abordagem crítica**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Carina Santiago dos. **Os 15 anos da lei 10.639/03: reflexões sobre a rede municipal de Florianópolis (Santa Catarina – Brasil)**. Porangatu, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 57-76, jan./jun. 2018.

SANTOS, Cícero Ferreira dos. **Escola e preconceito : relações raciais na ótica dos professores**. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

SANTOS, Fernanda Pomorski dos. **Esporte Clube Treze de Maio: associativismo negro em Erechim**. Monografia - Graduação em História, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Erechim, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **BNCC e a desarticulação da escola pública**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 31-48, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **BNCC e a desfiguração da escola pública**. Campinas: Autores Associados, 2020.

SILVA, Maria Lúcia Lopes da. **Currículo e educação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda.. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. 118 p.

TEDESCO, João Carlos; GRITTI, Isabel Rosa. **Os “russos” na Colônia Erechim: reconfigurações étnico-territoriais no contexto migratório do Sul do Brasil (1910–1940)**. Passo Fundo: Acervus Editora, 2024.

VEIGA, Angélica Gabriela da. **Educação para as relações étnico-raciais: um olhar para o currículo do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim, Erechim, 2024.