

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Simone das Neves Encarnação Amancio

MINHA GENTE TAMBÉM TEM HISTÓRIA: Educação Intercultural em turmas dos anos iniciais de uma escola em Magé

PRODUTO EDUCACIONAL:

Interculturalidade em Ação: ABC da Alfabetização e Letramento para as relações étnico-raciais

Rio de Janeiro
2022



Simone das Neves Encarnação Amancio

**MINHA GENTE TAMBÉM TEM HISTÓRIA: Educação Intercultural e
decolonialidade em turmas dos anos iniciais de uma escola em Magé**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador Professor Dr. Rogério Mendes de Lima

Rio de Janeiro
2022

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

A484 Amancio, Simone das Neves Encarnação
Minha gente também tem história: educação intercultural em turmas dos anos iniciais de uma escola em Magé Amancio / Simone das Neves Encarnação Amancio. - Rio de Janeiro, 2022.

136 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Rogério Mendes de Lima.

1. Anos iniciais do estudo fundamental - Estudo e ensino. 2. Alfabetização. 3. Pedagogia decolonial. 4. Interculturalidade. I. Lima, Rogério Mendes de. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 372

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Simone das Neves Encarnação Amancio

MINHA GENTE TAMBÉM TEM HISTÓRIA: Educação Intercultural em turmas dos anos iniciais de uma escola em Magé

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Rogerio Mendes de Lima – Orientador
MPPEB

Profa. Dra. Alda Maria Coimbra
MPPEB

Prof. Dr. Otair Fernandes de Oliveira
PPGPACS

Rio de Janeiro
2022

Dedico esta dissertação aos alunos da
Escola Municipal Doutor Domingos
Bellizzi.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, agradeço o dom da vida, por sempre me acompanhar, por minha existência e (re)existência em meio a tantas dificuldades. Por ter me dado palavras de ânimo e esperança.

Minha mãe Regina Célia, mulher guerreira, agradeço por tudo que já fez por mim, mesmo com todas as limitações que possui e com todos os percalços causados pela vida.

Minha avó Terezinha (*in memoriam*), grande amor da minha vida, pelas histórias orais que embalaram minha trajetória, pelo exemplo, carinho, cuidado, preocupação e por nunca ter me deixado só.

Meu pai Adilson (*in memoriam*), por ter sido semente. Partiu, mas deixou plantado em mim a vontade de querer ser mais. A dor se transformou em vontade de ser aquilo que lhe daria orgulho. Funcionou pai, descanse em paz, pois por aqui tudo vai bem.

Meus padrinhos, tia Ângela e tio Abel (*in memoriam*) por acreditarem em mim e investirem na minha educação, pagando parte dos meus estudos e acompanhando a minha vida escolar na infância.

Meu marido Wellington, companheiro de vida, que vivenciou toda a minha caminhada, minha luta, minhas vitórias, me dando todo suporte necessário para que eu conseguisse concluir. Pelas noites em claro que me acompanhou, pelo carinho, paciência e todo o amor a mim dedicado.

A minha sogra Célia, agradeço por cuidar tão bem do meu filho, recebendo-o em muitas manhãs com muito amor, em todos os momentos que estive estudando.

Agradeço ao meu filho Luís Otávio, por despertar em mim um sentimento tão bom que me fez querer ser, para que ele um dia também pudesse ser. Por lidar com minha ausência e trazer luz e alegria para minha vida.

Ao meu Orientador Rogério Mendes, por tanta serenidade, paciência e humanidade no ensino, assim como aos demais professores do MPPEB.

Aos amigos da turma de mestrado e da Escola Municipal Doutor Domingos Bellizzi, pelas trocas, parcerias, risadas e companheirismo, em especial a Jack e Suellen.

A todas as políticas públicas de acesso à Universidade e permanência, que colaboraram para a minha trajetória acadêmica.

RESUMO

AMANCIO, Simone das Neves Encarnação. **MINHA GENTE TAMBÉM TEM HISTÓRIA: Educação Intercultural em turmas dos anos iniciais de uma escola em Magé.** 137 fls. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2021.

Os processos de alfabetização e letramento com estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental têm como uma de suas dificuldades a formação de sujeitos que sejam capazes de se relacionar com sua realidade de maneira crítica, o que implica em construir conexões entre os conteúdos e os fenômenos de sua vida cotidiana. Uma das explicações para essa situação é o fato de que os processos pedagógicos nos quais esses estudantes são inseridos não contemplam a diversidade sociocultural brasileira. Diante desse contexto, essa pesquisa parte da seguinte questão: Como a decolonialidade é uma forma de ação político-pedagógica que orienta a construção e a realização de diversas ações antirracistas, a partir de atividades de ensino-aprendizagem no espaço escolar? O objetivo geral da dissertação consistiu em compreender a decolonialidade como forma de ação político-pedagógica que orienta a construção e a realização de diversas ações antirracistas, de ensino-aprendizagem no espaço escolar. De natureza qualitativa, constitui-se em uma pesquisa a ser realizada com professores dos anos iniciais em uma escola localizada no bairro Vila Recreio, município de Magé/RJ. Os objetivos específicos deste estudo são: (I) Analisar como as práticas pedagógicas podem contribuir para uma educação intercultural, isto é, para uma abordagem que respeite às diferenças culturais dos sujeitos subalternos; (II) Identificar informações históricas e culturais, por meio de pesquisa bibliográfica, acerca da região onde se localiza a escola; (III) verificar, no âmbito escolar, se as práticas pedagógicas contribuem para a abordagem das diferenças culturais e da promoção de uma educação intercultural; (IV) construir, com base nos dados gerados na pesquisa, um caderno de atividades intercultural que possa favorecer o fortalecimento de uma identidade crítica dos estudantes em relação ao lugar onde vivem; (V) analisar o processo de produção e a aplicabilidade do caderno de atividades, através de uma oficina realizada com os professores dos anos iniciais. A perspectiva político-pedagógica que orienta o trabalho de pesquisa é a da interculturalidade crítica e da pedagogia decolonial que defende a necessidade do surgimento de novas práticas pedagógicas que façam dos sujeitos silenciados e subalternizados protagonistas da produção do conhecimento. A metodologia utilizada para desenvolvimento desse estudo foi a pesquisa-ação. A forma de geração de dados se constituirá de três etapas a partir dos seguintes procedimentos: análise documental, questionários e oficina. A análise e interpretação de dados terá como parâmetro a Análise Crítica do Discurso. Como resultado, espera-se a geração e análise de informações que subsidiem a construção de um caderno de atividades sob perspectiva decolonial, que favoreça a ampliação de conhecimentos dos professores acerca de práticas pedagógicas que contemplem as vozes e saberes historicamente silenciados pela modernidade.

Palavras-Chave: Pedagogia decolonial; alfabetização; letramento; interculturalidade.

ABSTRACT

AMANCIO, Simone das Neves Encarnação. **MINHA GENTE TAMBÉM FAZ HISTÓRIA: Educação Intercultural em turmas dos anos iniciais de uma escola em Magé.** 137 fls. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2021.

Literacy and literacy processes with students in the beginning years of elementary school have as their difficulties in forming objects that can be related to their reality of criticism, or that imply in building sets between the contents and phenomena of their daily life. One of the explanations for this situation is the fact that the pedagogical processes in which these students are inserted do not contemplate the Brazilian sociocultural diversity. Given this context, this research starts from the following question: How is decoloniality a form of political-pedagogical action that guides the construction and implementation of various anti-racist actions, from teaching-learning activities in the school space? The general objective of the dissertation is to understand decoloniality as a form of political-pedagogical action that guides the construction and implementation of various anti-racist, teaching-learning actions in the school space. Of a qualitative nature, it is a research to be carried out with teachers of the initial years located in the Vila Recreio neighborhood, municipality of Magé/RJ. The specific objectives of this study are: (I) To analyze how pedagogical practices can contribute to an intercultural education, that is, an approach that respects the cultural differences of subaltern subjects; (II) Identify historical and cultural information, through bibliographic research, about the region where the school is located; (III) verify, in the school context, if the pedagogical and pedagogical practices contribute to the approach of cultural differences in the promotion of an education; (IV) build, based on the data generated in the research, a notebook of intercultural activities that can favor the strengthening of students' criticism of the place where they live; (V) to analyze the production process and the applicability of the activity book, through a workshop held with the teachers of the early years. The pedagogical-perspective that guides the research work is the protagonist of the production of critical interculturality and of the pedagogy that defends the ability to promote the construction of new pedagogical practices that are promoted by the silenced and subordinated for the production of knowledge. The methodology used to develop this study was action research. The form of data generation will consist of three steps based on the following procedures: document analysis, questionnaires and workshop. The analysis and interpretation of data will have Critical Discourse Analysis as a parameter. As a result, it is expected the generation and analysis of information that support the construction of an activity book under a decolonial perspective, which favors the expansion of teachers' knowledge about pedagogical practices that contemplate the voices and knowledge historically silenced by modernity.

Keywords: Decolonial Pedagogy; literacy; literacy; interculturality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Gráfico informativo de busca nos bancos de dados.....	23
Figura 2 - Atividade com estudantes na escola	29
Figura 3 - Localização do município de Magé no mapa do RJ	31
Figura 4 - Mapa de registros em Magé.....	31
Figura 5 - Escola Municipal Domingos Bellizzi	32
Figura 6 - Registro da Escola Municipal Doutor Domingos Bellizzi	36
Figura 7 - Localização da escola no Maps	38
Figura 8 - Projeto Político Pedagógico da E. M. Doutor Domingos Bellizzi.....	41
Figura 9 - Página do livro de história do 2º ano utilizado no ano de 2019.....	47
Figura 10 - Estação ferroviária de Bongaba abandonada	51
Figura 11 - Estação Guia de Pacobaíba	53
Figura 12 - Embarcação atracada no Porto Mauá próxima a um trem estacionado	54
Figura 13 - Píer do Porto Mauá nos dias atuais.....	55
Figura 14 – Agenda Escutatória no Quilombo Quilombá.....	56
Figura 15 - Igreja de Nossa Senhora de Piedade do Inhomirim.....	57
Figura 16 - Guia de Pacobaíba.....	57
Figura 17 - Distribuição dos quilombos em Magé/RJ.....	59
Figura 18 - Folder Escola de Mestres	67
Figura 19 - Lançamento do livro do Quilombo Quilombá.....	82
Figura 20 - Mostra cultural On-line em Magé.....	84
Figura 21 - Matéria sobre o Jongô no município de Magé/Visita a Associação Cultural Zé Mussum	84
Figura 22 - Roda de capoeira na Agenda Escutatória em Magé	85
Figura 23 - Folia de Reis Nova Aurora do Oriente	86
Figura 24 - Aula externa no bairro de Vila Recreio	87
Figura 25 - Elaboração coletiva de informações sobre Vila Recreio para inserção na Wikipedia.....	88
Figura 26 - Alunos da E. M. Dr. Domingos Bellizzi visitando o Quilombo Quilombá. 89	
Figura 27 - Projeto ArteEscola	90
Figura 28 - Exposição de trabalhos no Projeto Artescola	90

Figura 29 - Professora trançando o cabelo da estudante	91
Figura 30 -Visita a 1º Estação Ferroviária do Brasil	92
Figura 31 - Culminância do projeto"O PATRIMÔNIO TAMBÉM É NOSSO"	92
Figura 32 - Projeto: "Que lugar é esse?"	93
Figura 33 - Participantes da Oficina	95
Figura 34 - Realização da Oficina Interculturalidade em Ação	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Amostragem das ocupações dos escravizados de Magé	50
Tabela 2 – Nações e designação de cor dos escravos de Magé, 1872-1874.....	50
Tabela 3 - Taxa de alfabetização da população por sexo e raça no Brasil	65

TABELA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Abordagem da temática indígena e afro-brasileira no ano letivo	26
Gráfico 2 - Identidade de gênero das participantes	32
Gráfico 3 - Tempo de atuação no Magistério	33
Gráfico 4 - Local de residência das participantes	34
Gráfico 5 - Matrículas por etapa.....	35
Gráfico 6 - Quilombos no município de Magé.....	59
Gráfico 7 - Taxa de alfabetização de pretos, pardos e brancos (2002).....	64
Gráfico 8 - Pirâmide etária segundo a alfabetização no Brasil – Todas.....	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CDR – Cidadania e diversidade religiosa
- COPIED – Coordenação de Promoção de Igualdade Étnico-racial da Secretaria de Educação e Cultura
- DEPAC – Departamento de Cultura
- EHCAI – Ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.
- HGTM – História, geografia, turismo e meio ambiente de Magé
- M/C – Modernidade/Colonialidade
- PPP – Projeto Político-Pedagógico
- SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 A proposta da pesquisa.....	20
1.2 Objetivos	21
1.3 Justificativa.....	22
1.4 A organização do texto	24
2 OS CAMINHOS DE UMA PESQUISA-AÇÃO	25
2.1 A pesquisa-ação como forma de intervenção	25
2.2 O campo da pesquisa: conhecendo o lugar e seus personagens.....	30
2.3 Um caminho de descobertas.....	39
3 COLONIALISMO E COLONIALIDADE DO PODER E SUA RELAÇÃO COM A HISTÓRIA LOCAL	44
3.1 Colonialismo e colonialidade do poder	44
3.2 Colonialidade do poder, resistência e história local: outro olhar sobre Magé.	47
3.3 Letramento e racismo no Brasil	60
3.4 Colonialidade e currículo escolar: onde está a nossa história?	66
4 DECOLONIALIDADE E RESISTÊNCIA	71
4.1 A decolonialidade como forma de ler o mundo.....	71
4.2 Decolonialidade e a questão negra.	77
4.3 No caminho da resistência: Outras histórias emergem.....	80
4.3.1 NOVAS EXPERIÊNCIAS EM UMA ESCOLA DE PRIMEIRO SEGMENTO.....	87
5 INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS NOS ANOS INICIAIS.	93
5.1 Letramento Crítico, Decolonialidade e Educação para as relações étnico- raciais	94
5.2 Uma proposta de produto que emerge da experiência coletiva.....	97
5.3 O caderno de atividades	99
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	103
ANEXO	10310

1 INTRODUÇÃO

Durante muito tempo no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, houve um debate sobre a possibilidade de uma neutralidade do pesquisador em relação à sua pesquisa. Ainda que essa seja uma questão resolvida no campo, quero iniciar este texto afirmando que essa é uma pesquisa que está relacionada profundamente a minha história de vida e minha trajetória profissional. O que não implica dizer que ela não tenha rigor acadêmico. É resultado de uma investigação e de práticas profissionais com estudantes do primeiro segmento da educação básica de um município da baixada fluminense, Magé.

Para adentrarmos nos objetivos ao qual destina-se essa pesquisa, assim como na temática e contexto que serão apresentados no decorrer da dissertação, descreverei de forma sucinta, minha trajetória pessoal e profissional relacionada ao lugar, a qual julgo pertinente para justificar minha escolha por esse tema de pesquisa.

Fui moradora de um bairro pobre de São João de Meriti, na Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, desde o nascimento até o início da minha vida adulta. A Baixada Fluminense carrega consigo por muito tempo o legado de ser considerado como um espaço onde a pobreza, o medo, a “violência” e o “abandono” de políticas públicas imperam.

Apesar de sua grande expansão territorial, esse espaço é visto pelos olhares hegemônicos como um lugar único, perigoso ou sem cultura. Infelizmente, esse discurso, produzido por diversos atores sociais, inclusive pela mídia, serve tanto como ferramenta pedagógica de sociabilização, quanto como instrumentos necessários para perpetuação da dominação e do *status quo*. Como afirma Ana Lucia Enne:

No decorrer das décadas de 1970 e 1980, a Baixada Fluminense foi regularmente caracterizada, na grande imprensa carioca, como um “outro” exótico e perigoso, “terra sem lei”, “terra de ninguém”, lugar da falta de ação política e policial, um espaço de desmandos, pobreza, insegurança, valas negras, falta de cultura e atraso, dentre algumas das muitas concepções negativizadoras que encontramos no decorrer de nossos levantamentos em pesquisas (ENNE, 2013, p. 9).

Foi neste mesmo espaço territorial que concluí toda a minha Educação Básica, obtendo a profissionalização a nível médio no curso de formação de professores, o qual me habilita a lecionar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Considero que o fato da minha formação docente ter sido realizada na mesma cidade em que me estudei, colaborou para que todos os sentidos relacionados à minha concepção

sobre educação fossem os mesmos que antes haviam sido vivenciados em minha trajetória enquanto estudante.

No ano seguinte da conclusão do ensino médio, em 2010, iniciei o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Concomitante a minha formação universitária, fui aprovada para ser professora dos anos iniciais no município de Nova Iguaçu, que também se localiza na Baixada Fluminense. Ali aconteceu a minha primeira experiência profissional enquanto professora regente, sendo essa experiência com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Ao conversar com o diretor dessa unidade escolar em um dos primeiros contatos que tive com ele, ficou evidente qual seria o principal objetivo a ser desenvolvido com aquela turma: alfabetizá-los até o final do ano.

Tal fato revelou o quanto a alfabetização possui relevância nas séries iniciais, assumindo sua centralidade. Entendi que independente do desenvolvimento de conteúdos curriculares a serem cumpridos ou de todas as trocas realizadas durante aquele ano letivo, o mais importante era ensiná-los a ler e escrever. Isso reflete parte da herança do contexto histórico ao qual se concebeu a alfabetização no país (SOARES, 2004), denotando até os dias atuais a importância deste processo. Para Mortatti (2006, p. 3), "[...] os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo”.

Ou seja, a princípio, essa solicitação de se concentrar no ensino da leitura e escrita não causou nenhum estranhamento. Porque certamente entrava em concordância com minha trajetória enquanto estudante, da mesma forma com grande parte das metodologias aprendidas na minha formação profissional.

O trabalho desenvolvido com essa turma de alfabetização obteve resultados positivos. O objetivo de alfabetizá-los foi alcançado na maioria dos alunos da turma. Para isso, além dos materiais didáticos disponibilizados, foram utilizadas metodologias que envolviam principalmente a ludicidade, como jogos e brincadeiras que estimulavam a leitura e escrita combinadas, dentre outras, de atividades que envolviam a participação familiar. Acreditando, assim como Ramos, Ribeiro e Santos (2011, p. 42) que o:

Brincar ajuda as crianças no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, as crianças formam conceitos, relacionam ideias, estabelecem relações lógicas, desenvolvem a expressão oral e corporal, reforçam habilidades sociais, reduzem a agressividade, integram-se na sociedade e constroem seu próprio conhecimento.

Com essa percepção acerca do aprender brincando, nos anos posteriores, continuei trabalhando com turmas do ciclo de alfabetização utilizando a mesma metodologia e me identifiquei com esse segmento e as possibilidades de alfabetizar ludicamente, a partir de materiais desenvolvidos com diversos materiais, mas nunca deixando de lado os materiais didáticos disponibilizados pela escola, como os livros didáticos.

Em 2014, fui convocada para trabalhar na mesma função no município de Magé. Foi o segundo contato que tive com o município. Só estive presente antes quando realizei a prova para o concurso público. Apesar de estar localizado na Baixada Fluminense, eu não o conhecia. Os grandes espaços cobertos de vegetação, o modo como os estudantes estabeleciam contato direto com animais domesticados de grande porte, a presença de poucos estabelecimentos comerciais e circulação de transportes em alguns bairros foram algumas das características que demonstraram que o município de Magé contrariava a visão de homogeneidade da Baixada Fluminense.

Assim que iniciei os trabalhos neste município, pedi para trabalhar nas turmas do ciclo de alfabetização por me identificar e querer dar continuidade ao mesmo trabalho já desenvolvido no município de Nova Iguaçu. Por diversos motivos, não tive o mesmo êxito com essas turmas. Durante três anos trabalhei em três diferentes escolas, tentando minimizar algumas dificuldades obtidas na trajetória. Dentre elas, gostaria de descrever um pouco mais minuciosamente a experiência em uma escola, em uma turma do ciclo de alfabetização, a qual julgo pertinente para representar parte da motivação profissional em desenvolver este projeto de pesquisa.

No ano de 2018, quatro anos após o meu ingresso no município, recebi uma turma de 3º ano na única escola que existia no bairro Vila Recreio, em Magé/RJ. Essa turma era composta por 39 estudantes que dividiam uma sala tão pequena que nem as 39 mesas e cadeiras necessárias para comportar os alunos matriculados, cabiam naquele espaço. Tirando esses mobiliários, havia na sala, além de mesas e cadeiras, um armário, um quadro branco e dois ventiladores. Um desses ventiladores movia-se numa velocidade tão lenta que podia-se perceber o desenho da hélice enquanto se movimentava. As paredes laterais desta sala eram totalmente preenchidas por basculantes que iam da altura das cortinas até a altura das mesas dos alunos, parte delas não abriam e tinham seus vidros quebrados. Um desses vidros, inclusive, quebrado por um dos meus alunos no decorrer do ano. Por sorte ou pela ausência dela, essa sala direcionava-se para o oeste, tendo grande parte dela sendo preenchida todas as tardes pela luz do sol que estava a se pôr. Este seria

um detalhe adorável, caso não vivêssemos em um estado onde a temperatura predominante passa dos 35° graus por vários dias do ano.

Durante esse ano letivo, além das questões físicas que já se tornavam um grande desafio, muitas outras experiências foram vividas. A primeira questão a qual indicou devida atenção foi o número de alunos repetentes que estavam nesse ano de escolaridade, totalizando um pouco mais de 30% da totalidade da turma. Também havia alunos com distorção idade série, além do diagnóstico de leitura e escrita realizado no início do ano letivo indicar que mais de 50% dos estudantes ainda não haviam consolidado o processo de alfabetização. Este fato indicava que havia um grande processo pedagógico a ser desenvolvido junto àquela turma, voltado para ações que modificassem a situação da aprendizagem.

A princípio, tentei continuar desenvolvendo as metodologias que usava nas demais turmas do ciclo de alfabetização em Nova Iguaçu. Porém, elas pareciam não funcionar. Para melhorar a situação, muitos planejamentos foram criados de modo a alcançar alguns objetivos, como: a consolidação da alfabetização, o desenvolvimento de práticas de letramento, a diminuição de retenções e principalmente o despertar do interesse daqueles alunos pelo aprendizado.

Infelizmente, muitas dificuldades foram encontradas. A teoria e a prática se distanciavam cada vez mais nas tentativas de alcançar os objetivos. Raras foram as vezes que as atividades planejadas para um dia de aula foram realizadas sem que interrupções fossem feitas em busca da resolução de problemas que surgiam todos os dias. A violência física e verbal estava presente na forma como esses estudantes tratavam uns aos outros. E a indiferença se fazia presente na forma como lidavam com as informações ou conteúdos que lhe eram disponibilizados.

As informações acima procuram demonstrar que apesar de diversas diferenças, a princípio, tentei desenvolver o mesmo trabalho realizado nas turmas do município de Nova Iguaçu nas turmas do município de Magé. Porém, tive muitos impasses e não entendia a motivação dos mesmos até determinado momento da minha carreira. Os alunos dessa turma em Magé, demonstravam pouco interesse nas atividades propostas, mesmo que a meu ver elas parecessem ser atrativas.

Na época, relacionava o baixo rendimento dos alunos nas atividades ao fato da localidade não possuir características que eu julgava como as de um ambiente letrado e que pudessem estimular o prazer de ler, como: placas, faixas, outdoors, nomes de estabelecimentos, anúncios, livrarias etc. Ao olhar superficialmente o bairro, eu só

identificava casas e vegetações, diferente dos outros municípios onde cresci e trabalhava. Ou seja, em minha concepção, aquele lugar simbolizava toda a caracterização negativa do “atraso” na Baixada Fluminense. E por conseguinte, eu relacionava a aprendizagem com o lugar, concluindo que os estudantes reproduziam essas ausências na escola.

Naquele tempo, uma nova meta surgiu, romper com os preconceitos referentes ao lugar, valorizando as diferenças, a comunidade e os estudantes. Para tal, seria necessário compreender a realidade sociocultural local, de modo a fazê-la presente na sala de aula. Porém, percebi que essa visão estereotipada também estava refletida em alguns materiais entregues na escola. Um exemplo dessa afirmação pode ser constatado nos livros didáticos entregues aos estudantes.

Num dos livros utilizado, encontrei abordagens que não representavam a diversidade cultural e as especificidades comuns daquela localidade. Percebi que algumas obras não ampliavam a interação dos estudantes com o espaço onde vivem, não contemplando o modo de vida de muitos alunos, como os da escola pesquisada. Em algumas situações, foi possível perceber que as abordagens nos livros privilegiam o local de fala do autor em detrimento dos locais de vivência dos alunos.

Como exemplo dessa afirmação, tem-se o seguinte trecho retirado de um livro da área de história destinado a estudantes do segundo ano do EF:

A praça é um lugar onde as pessoas se encontram, conversam, caminham e se divertem. Geralmente, as praças têm pista para caminhada, brinquedos, aparelhos de ginástica. Em muitas praças há também um coreto (tablado onde ocorrem apresentações de música, dança e teatro). Você brinca na praça da sua cidade? Como você se diverte? Com quem? (BOULOS JÚNIOR, 2019, p. 12).

Cabe ressaltar que a escola onde esse livro foi adotado situa-se num bairro que a concepção sobre praça como lugar de socialização diverge da apresentada. Os lugares onde a maioria dos alunos desta escola em Magé se encontram, caminham, conversam e se divertem são outros. Eles utilizam a rua, o campo de futebol e outros espaços de convivência para realizarem essas atividades e outras.

O objetivo do autor para este capítulo era abordar os espaços de sociabilidade. Mas ao definir previamente como são as características desse espaço, ele pode contribuir para que os demais locais não sejam percebidos como espaços de socialização, valorizando um local em detrimento dos demais. São afirmações que favorecem a construção da aprendizagem concebida em oposição às realidades regionais e locais.

1.1 A proposta da pesquisa

Tendo em vista a trajetória e as raízes das motivações descritas acima, fica em evidência que a trajetória profissional e pessoal da pesquisadora contribuíram para o interesse em investigar como o modo de vida e a experiência sócio-histórica dos moradores de regiões periféricas são tão importantes para a construção de ações político-pedagógicas quanto aquelas que comumente são usadas como modelo em materiais didáticos e nos processos de formação docente.

Nesse estudo, a pesquisa propõe uma reflexão sobre a importância da escola enquanto espaço de manutenção ou transformação das estruturas de dominação. A pesquisa foi desenvolvida no município de Magé, numa escola localizada no bairro Vila Recreio, local de trabalho da pesquisadora. Segundo Freire (2015, p. 30), “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram no corpo um do outro”. Ou seja, se faz necessário no processo de ensino a presença da pesquisa. Sabendo do papel do educador democrático que “[...] não pode negar-se o dever, de na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2015, p. 28).

Na perspectiva adotada neste trabalho, o processo de alfabetização e letramento quando descontextualizado da realidade e das experiências cotidianas dos estudantes tende a produzir resultados insatisfatórios, seja no campo das exigências formais de domínio da língua e escrita, seja no âmbito da compreensão de sua própria experiência histórica. Cabe ressaltar que as experiências das quais falamos neste trabalho, são aquelas relacionadas à resistência ou ressignificações produzidas nas relações históricas com os padrões dominantes. Desse modo, nos associamos à perspectiva decolonial quando afirma que “é preciso trazer para o primeiro plano a luta política das mulheres negras, dos quilombolas, dos diversos movimentos negros, do povo de santo, dos jovens da periferia, da estética e arte negra. (BERNARDINO-COSTA et al., 2018, p. 10)

A ideia central se baseou em investigar através desta pesquisa de que forma uma abordagem pedagógica que prioriza, valoriza e leva em consideração as condições de vida cultural, social e econômica, respeitando as especificidades dos sujeitos, como: valores, crenças, atitudes, poderia colaborar para uma aprendizagem significativa, que é vinculada com o modo de vida dos sujeitos a que se destinam, buscando responder a seguinte pergunta: Como a decolonialidade é uma forma de ação político-pedagógica que orienta

a construção e a realização de diversas ações antirracistas, a partir de atividades de ensino-aprendizagem no espaço escolar?

Para tal questionamento, ao fazer a investigação durante a pesquisa, foi necessário imergir e conhecer um pouco mais das identidades, memórias e significados que perpassam o lugar estudado. E nesse movimento de busca, a pesquisadora conheceu, dentre outros, a presença do Quilombo Quilombá, que acabava de receber a certificação. Foi inevitável acompanhar o marco desse processo e, principalmente, a maneira como influenciou os docentes e a comunidade local. Inclusive, influenciou também os desdobramentos da pesquisa, voltando-se para a perspectiva da educação para as relações étnico-raciais.

Para que isso ocorresse, foi elaborado um caderno de atividades sob perspectiva de uma educação intercultural e decolonial, com a finalidade de promover o fortalecimento das vozes dos estudantes, a partir do protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo de construção do material didático. Na proposta que foi desenvolvida ao longo da pesquisa, procuramos romper com uma visão de educação que a partir das invasões que geraram o processo de colonização colocaram “os modelos advindos da Europa e de seu filho dileto - o modelo norte-americano após a segunda guerra mundial - como padrão e “ápice do desenvolvimento humano, enquanto as outras formas de organização da vida são tratadas como pré-modernas, atrasadas e equivocadas. (BERNARDINO-COSTA et al., 2018, p. 12).

Por conta da influência do eurocentrismo e da colonialidade - que serão discutidos com profundidade mais à frente - a própria pesquisa passou por um processo contínuo de decolonização, no qual houve constantes descobertas e transformações em todos os atores envolvidos no processo.

1.2 Objetivos

Diante das questões levantadas, o objetivo geral da pesquisa é compreender a decolonialidade como forma de ação político-pedagógica que orienta a construção e a realização de diversas ações antirracistas, de ensino-aprendizagem no espaço escolar.

Enquanto objetivos específicos essa pesquisa pretende: (I) Analisar como as práticas pedagógicas podem contribuir para uma educação intercultural, isto é, para uma abordagem que respeite às diferenças culturais dos sujeitos subalternos; (II) Identificar informações históricas e culturais, por meio de pesquisa bibliográfica, acerca da região

onde se localiza a escola; (III) verificar, no âmbito escolar, se as práticas pedagógicas contribuem para a abordagem das diferenças culturais e da promoção de uma educação intercultural; (IV) construir, com base nos dados gerados na pesquisa, um caderno de atividades intercultural que possa favorecer o fortalecimento de uma identidade crítica dos estudantes em relação ao lugar onde vivem; (V) analisar o processo de produção e a aplicabilidade do caderno de atividades, através de uma oficina realizada com os professores dos anos iniciais.

1.3 Justificativa

Do ponto de vista social, conforme evidenciado na Base Nacional Comum Curricular, um dos objetivos da consolidação da alfabetização e letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se refere a possibilitar os estudantes serem ativamente protagonistas em suas vidas. Entendemos que esse processo visa cumprir um papel mais significativo e que não se restringe a decifrar códigos. Ler e escrever, deve ser o foco da ação pedagógica:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2018, p. 63).

A proposta dessa pesquisa busca problematizar esse processo de ação pedagógica, refletindo sobre a relevância de basear o ensino-aprendizagem através de construções que, além de possibilitar esse protagonismo, valorizem o local e modo de vida dos estudantes. De acordo com Carvalho:

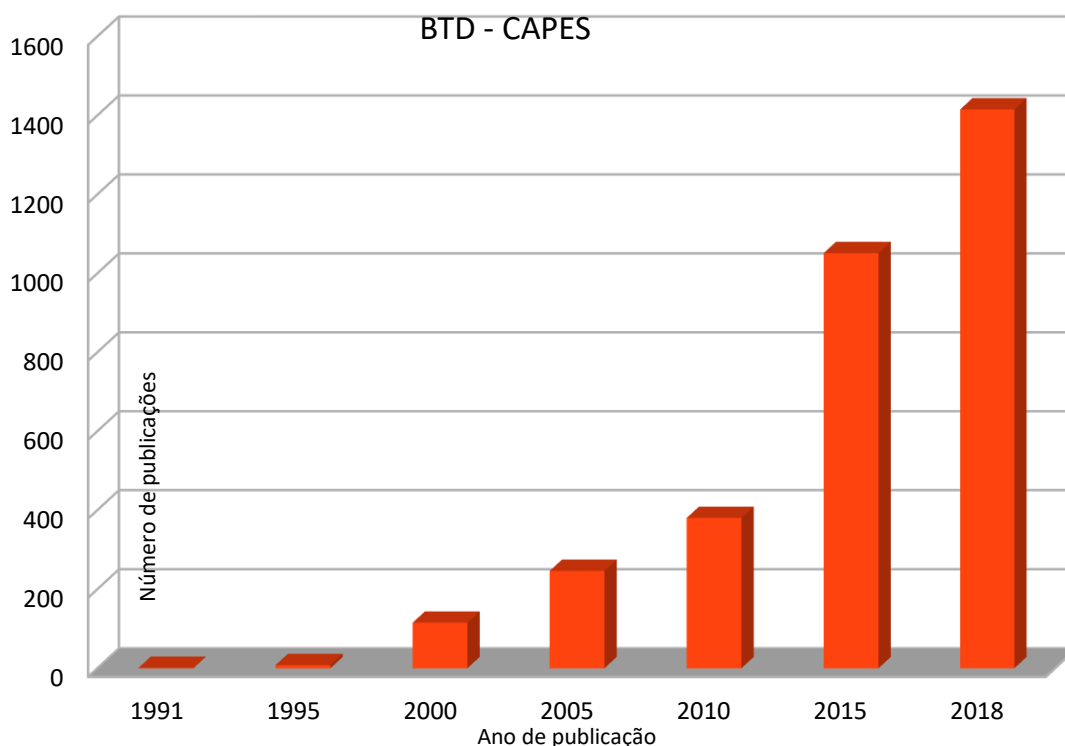
Vale destacar também que apesar dos intensos debates acadêmicos em relação à escravidão e à memória da escravidão, não existe nenhum livro ou material didático específico para discutir os quilombos e os remanescentes de quilombo para a região, sendo inclusive uma dificuldade encontrada para a realização do estudo e ao mesmo tempo uma motivação (CARVALHO, 2016, p. 10).

Por esse motivo, a pesquisa se justifica socialmente por viabilizar reflexões nos estudantes envolvidos no processo de alfabetização e letramento acerca do conhecimento de suas próprias identidades locais. Além de favorecer e estimular que as ações dos professores se direcionam a abranger a realidade dos estudantes.

Por ser o foco dos Anos Iniciais, muitos estudos educacionais contemplam a importância da alfabetização e letramento e trazem variadas discussões como as mudanças das metodologias adotadas, as abordagens realizadas através dos jogos, os diversos gêneros textuais no contexto do processo, etc. Ao buscar por pesquisas que versam sobre alfabetização e letramento, foi possível encontrar cerca de 100.360 trabalhos que foram desenvolvidos no decorrer dos últimos 30 anos. Essa busca, corresponde apenas aos trabalhos inseridos no Catálogo de Teses e Dissertações na Plataforma Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior), vinculado ao MEC (Ministério da Educação) do Brasil. É possível encontrar outros trabalhos, em outras plataformas, fazendo com que esse número seja maior.

Porém, pode perceber a relevância acadêmica que o tema desse projeto vem alcançando no decorrer dos últimos anos, ao analisar o aumento das teses e dissertações elaboradas. O gráfico a seguir exemplifica a informação anterior.

Figura 1 - Gráfico informativo de busca nos bancos de dados



Fonte: Elaborado pela autora.

Por último, nota-se também relevância profissional, ao entender que a pesquisa se propõe a intervir na realidade local possibilitando um material didático alternativo que busca contemplar as especificidades da escola estudada. Assim como, a contribuição para

a prática pedagógica e atuação da pesquisadora no que se refere à oportunidade de repensar e refletir sobre sua própria prática, entendendo que essa contribuição se estenderá até os demais alunos e professores daquela localidade, através do caderno de atividades criado.

1.4 A organização do texto

O texto está organizado em cinco capítulos, apresentando as etapas da pesquisa através das discussões e análises do material. O primeiro contém a introdução com uma apresentação da trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, além de indicar como isso aponta para as motivações e as opções de pesquisa. É nesse capítulo que se encontram a proposta da pesquisa, objetivos, justificativas e problemas de pesquisa.

No capítulo a seguir, intitulado: *Os caminhos de uma pesquisa-ação*, há a relação entre os procedimentos de pesquisa com as descobertas realizadas em campo. É nele que está indicada a metodologia utilizada na pesquisa, assim como a apresentação do campo de pesquisa, personagens e parte da análise dos dados.

Já no capítulo 3, *Colonialismo e colonialidade do poder e sua relação com a história local*, é o local do texto onde será possível encontrar uma análise da relação dos conceitos apresentados no título com o racismo no Brasil, com as formas de resistência identificadas na história local e também no currículo escolar.

O capítulo 4, *Decolonialidade e resistência*, apresenta a relação da perspectiva decolonial com a proposta de Paulo Freire, além das experiências locais e em curso na escola, que dialogam com a perspectiva decolonial.

O último capítulo, *Interculturalidade crítica e educação para as relações étnico raciais nos anos iniciais*, contém a proposta do produto educacional que dialoga com as discussões teóricas do letramento crítico, decolonialidade e da educação para as relações étnico-raciais.

2 OS CAMINHOS DE UMA PESQUISA-AÇÃO

A principal proposta deste capítulo é apresentar parte dos caminhos percorridos durante a trajetória da pesquisa que motivaram e justificaram a escolha da metodologia do estudo. Para tal, inicialmente há uma breve apresentação teórica da pesquisa-ação como forma de intervenção. Diferente de uma proposta de pesquisa onde se há predominância de observação, neste estudo, a participação e envolvimento da pesquisadora de modo cooperativo mediante a realidade observada, é central, justificando assim a escolha pela pesquisa-ação.

Neste capítulo, além da indicação da metodologia escolhida, há uma apresentação geral do campo de pesquisa, das participantes e da relação entre os procedimentos da pesquisa com as descobertas do campo, a partir da análise dos dados.

2.1 A pesquisa-ação como forma de intervenção

Como citado anteriormente, a metodologia da pesquisa é uma escolha que influencia e norteia toda a trajetória do estudo. Esta pesquisa é de natureza qualitativa e se define como uma pesquisa-ação. Um dos motivos para optar pela abordagem qualitativa, é porque ela preocupa-se “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Apesar de apresentar no decorrer do texto alguns dados quantificáveis, eles só fazem sentido nesta pesquisa através de uma análise qualitativa, que visa relacionar e compreender o sentido dos dados em meio ao aprofundamento no campo de pesquisa. Segundo Minayo (2001), citado por Córdova e Silveira (2009, p. 32):

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A citação anterior relaciona-se com o contexto do estudo, tendo em vista que ele parte de um problema de pesquisa que tenta compreender esse universo de significados de um determinado grupo. Ou seja, o motivo da escolha desse tipo de pesquisa relaciona-se ao fato de investigar sobre o problema proposto que visa analisar, de que forma uma prática pedagógica que resgate e valorize a história e cultura local pode contribuir para o

processo de letramento de estudantes do primeiro segmento do ensino fundamental do município de Magé/RJ, propondo através de ações, uma intervenção na atual realidade (GIL, 2010).

De acordo com Thiollent (1985), a pesquisa-ação possui uma pretensão voltada a pesquisar de forma concreta assuntos que envolvem vários autores, estabelecendo uma relação entre a pesquisa e a ação de modo a encontrar um vínculo entre os dois, como o que une as participantes e pesquisadora no contexto desta pesquisa. Segundo ele:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e as participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 16).

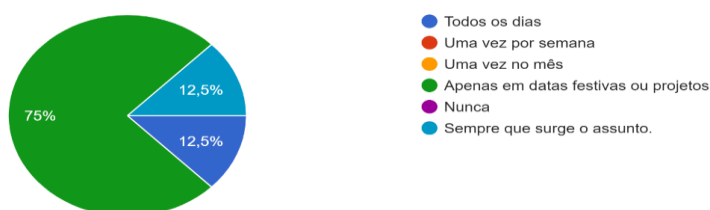
No decorrer da dissertação, por exemplo, será possível perceber essa criação de vínculo entre pesquisadora e participantes, que resultaram em ações, na medida em que as etapas da pesquisa foram avançando.

De forma bem resumida, tendo em vista que esse ponto será tratado mais adiante no decorrer da dissertação, fica evidente que um problema coletivo foi identificado durante a pesquisa. Ele surgiu após a pesquisadora perceber que uma escola pública do município de Magé, localizada num território de Quilombo Remanescente e com uma história local pautada na resistência do povo negro, poderia desenvolver uma prática pedagógica para a alfabetização e letramento pautada numa perspectiva intercultural que prioriza a valorização da diversidade como algo central no processo pedagógico.

Essa informação pode ser constatada através da análise do gráfico 1, onde se verifica que no que compreende ao período de um ano letivo, 75% das participantes indicaram que a temática afro-brasileira, indígena ou da história local só era abordada em datas comemorativas ou projetos.

Gráfico 1 - Abordagem da temática indígena e afro-brasileira no ano letivo

No que compreende ao período de um ano letivo, com que frequência você aborda questões sobre a temática Indígena e Afro-brasileira nas suas aulas?
8 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

Gil e Novaes (2008) indicam que a pesquisa-ação é tributária dos estudos latino-americanos da década de 1980 e deve ser compreendida como uma pesquisa em que o conhecimento esteja comprometido com a transformação social. No caso da presente pesquisa, a preocupação com a transformação social se evidencia em desenvolver um produto educacional que desperte nos docentes a necessidade de relacionarem a alfabetização e letramento dos seus estudantes com o contexto em que estão inseridos, ou seja, uma educação para as relações étnico-raciais, tendo em vista que a escola está inserida em um território de quilombo remanescente.

Outro ponto que será evidenciado mais adiante, mas que desde já merece destaque é que esse estudo se iniciou em março de 2019, exatamente três meses após a data de certificação do *Quilombo Quilombá* pela Fundação Cultural Palmares, em 20 de dezembro de 2018 pela Portaria 376/2018. Barbier (2002, p. 54) nos alerta que:

A pesquisa-ação reconhece que o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva.

Constatar durante a pesquisa, que o território onde a escola se localiza estava sendo certificada, modificou positivamente a trajetória desse estudo. Um contexto foi identificado e a decisão entre acompanhar esse processo de consciência dos sujeitos da pesquisa a esse fato, justificou ainda mais a escolha dessa metodologia. Ter um território recebendo uma certificação não poderia ser entendido como um grupo em crise, tendo em vista que, nesse contexto, o grupo que entra em crise é o hegemônico, que sempre se manteve em posição de privilégio, abrindo espaço para o avanço e reconhecimento das populações minoritárias, que resistiram de diferentes formas por séculos, a dominação iniciada pelos europeus e posteriormente repassada às classes dominantes locais, incomodando a tal “ordem social já estabelecida”. Barbier (2002, p. 104) afirma que a pesquisa-ação “[...] é um questionamento político, implica o lado social, pois levanta questões incômodas para a ordem já estabelecida”.

Destaca-se que perceber a mudança das práticas dos docentes, para uma perspectiva intercultural/decolonial é, de certo modo, compreender que a manutenção de um ensino que abrange somente o uniforme, pode ser rompido em prol de uma prática que valoriza e evidencia, as diferenças no contexto escolar. Segundo Gil e Novaes (2008, p. 143), a pesquisa-ação “[...] tem características situacionais, já que procura diagnosticar

um problema específico numa situação específica, com vistas a alcançar algum resultado prático”. Exige uma participação coletiva na resolução dos problemas apontados” (BARBIER, 2002, p. 104).

Nesta pesquisa, ações foram realizadas a partir das discussões teóricas e dados foram obtidos por meio da geração de dados com as participantes da pesquisa. Através deles, foi construído o produto educacional, em um protótipo de um caderno de atividades sob perspectiva intercultural, ao qual espera-se que seja aplicado em um momento futuro. A elaboração deste caderno de atividades, também pode ser considerado como meio de intervenção da realidade atual.

Importante ressaltar que quando falamos em interculturalidade neste trabalho, nos referimos à denominada interculturalidade crítica, tal como a caracteriza Candau (2008) e que será objeto de uma análise mais detalhada em outro ponto deste texto.

As ações que foram realizadas nesta pesquisa por meio das etapas da coleta de dados e construção do produto educacional foram pautadas nas discussões propostas pela interculturalidade e demais discussões teóricas, como o da pedagogia decolonial, propostas no decorrer da pesquisa.

Isso se relaciona com a metodologia da pesquisa, na medida em que este estudo consiste em perceber, através das informações obtidas por meio da análise dos dados, de que forma uma prática pedagógica pautada na perspectiva intercultural pode colaborar para que os sujeitos da pesquisa, professores de uma escola pública, possam relacionar sua prática com o contexto, história, saberes e fazeres que fazem parte da vida dos estudantes. As informações analisadas serão a justificativa para a construção de um caderno de atividades, resultado desta pesquisa, envolvendo os sujeitos no processo de execução da pesquisa.

Na visão de Franco (2005), a pesquisa-ação além de envolver os sujeitos na participação da pesquisa, pode ser um modo de incentivar a emancipação deles, no caso dessa pesquisa, os professores dos anos iniciais, que como parte do resultado, poderão identificar a necessidade de transformação de seus fazeres docentes.

Nessa visão acredita-se que o movimento de busca, investigação e reflexão pode colaborar tanto para o descobrimento de novos conhecimentos acerca da localidade onde as participantes trabalham, assim como para a valorização e busca da evidência dos mesmos no espaço escolar.

No decorrer da pesquisa e posteriormente, na etapa que subsidia a construção do produto educacional, foi proposto aos professores reflexões sobre a localidade e de que

forma elas são evidenciadas no ambiente escolar, o que de acordo com Franco (2005), poderão contribuir para emancipar as participantes deste estudo.

Para Thiollent (2011), se faz necessário envolver as participantes na ação realizada. O fato da pesquisadora também atuar como professora na escola contribuiu de forma favorável para que o envolvimento das participantes fosse maior. Todas as professoras dos anos iniciais da escola realizaram o preenchimento do questionário. Na oficina também houve participação das docentes.

Esse envolvimento pode ser percebido também em atividades desenvolvidas pelos docentes. Inicialmente, no questionário, as 75% de professoras que afirmaram só desenvolver trabalhos que abordassem a temática da história e cultura afro-brasileira e indígena em projetos ou datas comemorativas passaram a desenvolver mais atividades que relacionassem essa temática, com maior regularidade. Um dos muitos exemplos que podem sustentar essa afirmação pode ser representado com a imagem abaixo. A imagem ilustra uma atividade que foi desenvolvida na escola pesquisada em julho/2021, contrariando essa concepção anterior de só desenvolver as atividades em datas comemorativas, o que de certo modo, pode indicar uma influência da pesquisa nas práticas docentes.

Figura 2 - Atividade com estudantes na escola



Fonte: Acervo da autora

Desenvolver uma pesquisa-ação entre os anos de 2019 e 2021 se constituiu num grande desafio, tendo em vista a suspensão das aulas presenciais em março/2020, motivada pela pandemia de Covid-19 que acometeu não só as escolas do Brasil, mas de vários locais do mundo. Parece que palavras como: envolvimento, participação, e outras, tão cruciais para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação não faria mais sentido. O distanciamento social assombrou também o andamento da pesquisa e os rumos que ela poderia tomar após esse período.

Foram pensadas várias alternativas para continuidade da pesquisa, como a manutenção das atividades de forma remota ou até mesmo a substituição dos sujeitos da pesquisa. Algumas decisões foram tomadas. A principal delas, foi optar pela espera do fim da pandemia por um determinado período. E assim foi. No decorrer do ano de 2020, pouco foi feito.

Infelizmente, até o fim da escrita dessa dissertação, a pandemia de covid-19 não chegou ao fim no mundo. Mas adaptações foram feitas. Os sujeitos da pesquisa foram modificados. O que antes seria realizado com estudantes, passou a ser pensado para ser realizado com os docentes. Com a espera e adaptação aos protocolos sanitários estabelecidos pelas autoridades, os dados foram coletados presencialmente. Os questionários foram aplicados individualmente e a oficina aconteceu na própria escola. Na rede municipal de Magé, as aulas remotas ocorreram até dezembro de 2020. Em fevereiro de 2021, as aulas presenciais retornaram. Na Baixada Fluminense, Magé fez parte das primeiras cidades que optaram em retornar ao ensino presencial no início de 2021. Outros municípios, como Nova Iguaçu, só retornaram com a aula presencial no final do ano de 2021.

2.2 O campo da pesquisa: conhecendo o lugar e seus personagens

Neste subtópico, será apresentada a escola que se configura como o campo da pesquisa, assim como, os aspectos mais gerais da cidade onde ela se situa. Levando em consideração a expansão territorial de Magé, assim como as especificidades presentes no território, por meio da diversidade cultural, social e natural, a tentativa do resumo aqui exposto em poucas páginas, torna-se desafiador. Dessa forma, serão apresentados dados mais gerais, como fundação, características geográficas e populacionais, assim como as participantes da pesquisa.

Com uma área de extensão estimada pelo IBGE de 390,775km², a cidade possui uma população estimada de 247.741 pessoas, segundo o IBGE (2021).

A área, que se encontra nos fundos da Baía de Guanabara, num lugar conhecido na época como Recôncavo da Guanabara, teve sua colonização iniciada ainda no século XVI.¹ De acordo com Carvalho (2016), acredita-se que as terras da Mata Atlântica da

¹ CAVALHEIRO, Daniela Carvalho. **Africanos livres no Brasil: tráfico ilegal, vidas tuteladas e experiências coletivas no século XIX.** 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

região onde hoje se localiza o município de Magé eram habitadas por índios Tupinambás e Tamoios antes da chegada dos colonizadores portugueses nesta terra.

Figura 3 - Localização do município de Magé no mapa do RJ



Fonte: Elaborado pela autora.

Antes de ser elevada à condição de cidade, Magé passou pela condição de povoado, sendo chamado de *Majepemirim*, sendo fundado no ano de 1565 por colonizadores portugueses.² “As cidades só poderiam ser criadas pela Coroa (Governo de Portugal). Capitães Donatários, Governadores Gerais, etc., tinham autoridade só para a criação de vilas. Havia uma graduação: arraial, povoado, vila e cidade” (PERES, 2008, p. 106).

O campo da pesquisa é a Escola Municipal Doutor Domingos Bellizzi, localizada no 6º distrito da cidade de Magé. A divisão administrativa da cidade é realizada em distritos, sendo eles:

Figura 4 - Mapa de registros em Magé



Fonte: Elaborado pela autora.

²Ver mais em: MAGÉ. Prefeitura Municipal. **História**. Magé: Prefeitura Municipal, n./d. Disponível em: <https://mage.rj.gov.br/historia/>. Acesso em: 02 jan. 2021.

A motivação para escolha da Unidade Escolar se deu pela relação da pesquisadora com a mesma, tendo em vista que ela também se configurava como local de trabalho.

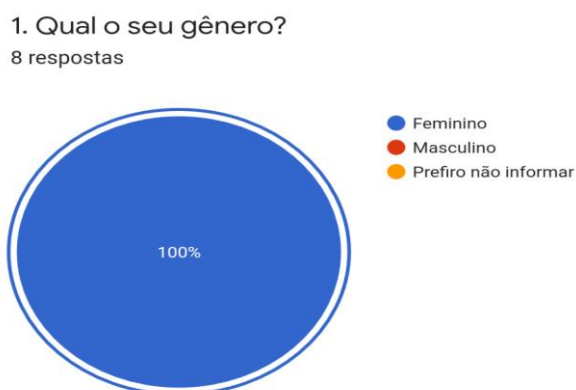
Figura 5 - Escola Municipal Domingos Bellizzi



Fonte: Jornal Compasso (2020).

Com localização urbana, e uma média de 30 professores atuando, a unidade escolar possui turmas que vão desde a creche até o 9º ano do Ensino Fundamental. Destes docentes, oito se constituem como participantes diretos da pesquisa, tendo assinado o termo de consentimento livre e esclarecido. Todas as participantes da pesquisa são do gênero feminino.

Gráfico 2 - Identidade de gênero das participantes



Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro de professoras preenchido em sua totalidade por profissionais de sexo feminino é um fato que comumente tem se repetido em diversas unidades de ensino

públicas e/ou privadas, o que indica nesse caso em específico uma característica da feminização do magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Uekane (2010), essa questão da centralidade das mulheres atuando no ensino primário tem aparecido de forma regular ao longo dos anos no magistério. Ainda segundo ela:

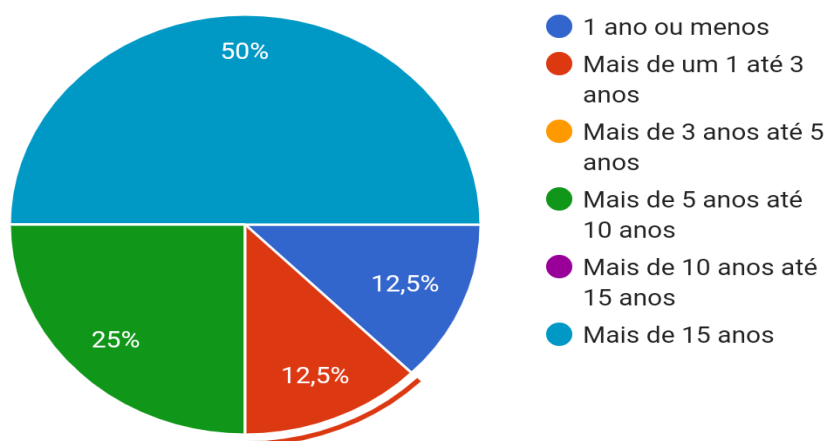
A centralidade desta temática nos estudos brasileiros, segundo Gouveia (2003), mostra-se imposta pelo próprio objeto, “à medida que historicamente o papel de formação das novas gerações, tanto no interior do espaço doméstico, quanto nos espaços formais de educação, foi sendo naturalizado como atribuição feminina” e, assim, “uma construção social teria sido submetida a uma leitura biologizante” a qual relaciona as mulheres ao exercício de funções no âmbito privado, em decorrência de uma suposta natureza. Ainda segundo Gouveia (2001), durante o Oitocentos se afirmou por parte do Estado “um projeto de civilização da infância brasileira, enquanto estratégia de ordenamento social e difusão de um projeto civilizatório” no qual a escola era vista como difusora de uma moral civilizada (UEKANE, 2010, p. 43).

Outro fato comum a quase todas as participantes, é que elas possuem uma faixa etária predominante entre 40 a 49 anos, somados ao tempo de atuação delas superior a 5 anos de magistério. São professoras que já lecionaram em outros municípios em redes públicas e também privadas.

Gráfico 3 - Tempo de atuação no Magistério

Qual opção abaixo representa seu tempo de atuação no magistério?

8 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

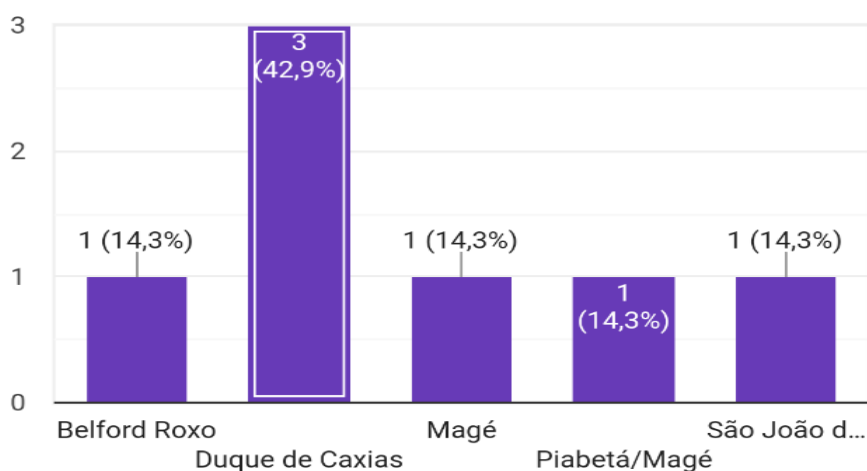
Nota-se que a escolaridade exigida para o cargo é o Ensino Médio com habilitação em docência. Mas apenas 25% das entrevistadas possuem a escolaridade mínima. As demais, possuem graduação (completa e em andamento) e/ou especialização.

Todas as professoras que participaram da pesquisa e responderam a próxima questão são moradoras da Baixada Fluminense, sendo o maior número de residentes na cidade de Duque de Caxias (42,9%), seguido pela cidade de Magé (28,6%) e respectivamente de São João de Meriti e Belford Roxo (14,3%).

Gráfico 4 - Local de residência das participantes

Em que cidade você reside?

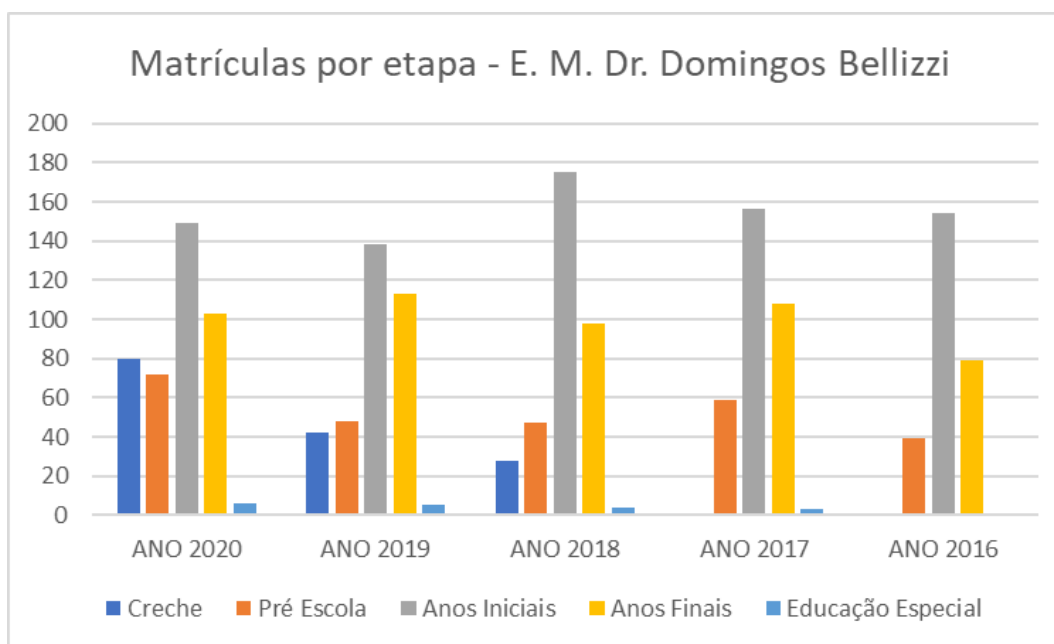
7 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com os registros no Censo Escolar disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2020), a escola possuía no ano de 2020 o total de 252 estudantes matriculados. Destes, a maioria se concentrava nos anos iniciais, sendo 149 estudantes matriculados apenas nesta etapa.

Esse maior número de estudantes concentrados nos anos iniciais, faz parte de um dado da escola que se repetiu nos anos anteriores, conforme é apresentado no gráfico abaixo. Nele, é possível constatar que nos últimos cinco anos, a escola teve um maior número de estudantes concentrados nos anos iniciais, etapa ao qual essa pesquisa se debruça.

Gráfico 5 - Matrículas por etapa

Fonte: Elaborado pela autora. Dados adaptados do Inep (2021).

Segundo o questionário preenchido, a maioria das professoras participantes do estudo (75%) trabalharam nessa mesma unidade por mais de 5 anos, o que nos leva a entender que parte dos alunos representados através dos números, passaram pelas salas de aulas delas. As professoras vivenciaram na prática o processo evidenciado no gráfico acima. Metade das participantes, inclusive, trabalham na escola por mais de 15 anos. Sendo 50% de professoras dos anos iniciais que exercem a profissão por mais de 15 anos e a outra metade divide-se entre professoras que atuam na profissão por mais de 5 anos até 10 anos (25%) e que atuam por menos de 3 anos (25%).

Na pesquisa também há participantes que não são diretos, e que não estavam previstos para participarem, mas que aparecem no estudo de forma indireta apenas por fazerem parte da comunidade. A participação deles se deu através do convívio e experiências vividas na escola e/ou na comunidade com esses atores, que de certo modo influenciaram os resultados da pesquisa. Um desses atores é a diretora da Unidade Escolar que será mencionada logo adiante. Os outros são: o líder do Quilombo Quilombá, Pai Paulo, alguns moradores da comunidade e os próprios estudantes.

Em 2018, foi o primeiro ano que a escola também ganhou o título de Creche, recebendo alunos de 2 e 3 anos para se matricularem nesta etapa de ensino. A mudança rendeu uma expansão na unidade, com a abertura de novas salas e junção com o espaço

que havia ao lado da escola, onde funcionava um extinto posto de saúde. Desde então, a cada ano que se passou o número de procura pelas vagas só aumentou.

No que se refere aos anos finais, é possível perceber um menor número de alunos que compõem a etapa. Vale ressaltar, que os alunos das redondezas não contavam com a oferta das turmas do 2º segmento do Ensino Fundamental A implementação deste segmento ocorreu anos após sua inauguração.

Ao conversar com a diretora da Unidade Escolar, Roberta Borges, que também é moradora da comunidade e acompanhou parte da história de transformação da escola no decorrer dos anos, foi possível identificar a importância da Instituição de Ensino para o bairro. Segundo ela, a escola tinha apenas um prédio, conforme consta na imagem abaixo, ofertando vagas apenas para alunos dos anos iniciais do E.F. Os que desejavam dar prosseguimento, deveriam ingressar em outras escolas, o que colaborou para que muitos jovens interrompessem esse ciclo de estudos.

Figura 6 - Registro da Escola Municipal Doutor Domingos Bellizzi



Fonte: Fotografia fixada na sala diretiva da E. M. Dr. Domingos Bellizzi.

Ela enfatizou que naquela época, outro fator que dificultava a continuidade dos estudos após a 4ª série também estava na locomoção até as outras escolas, pois não havia gratuidade nos transportes públicos. Aqueles que não tinham como pagar, nem chegaram a se matricular nas outras escolas, ou se matricularam e evadiram, conforme muitos que ela conheceu. Apesar de ter previsto no inciso VII do Art. 208 da Constituição Da República Federativa Do Brasil de 1988, programas suplementares de transporte que garantem o atendimento ao educando em todas as etapas, o cotidiano de alguns

indivíduos, como os relatados pela diretora, foram afetados devido ao tempo de implementação desses programas, o que indica que o direito à Educação Básica não estava totalmente assegurado.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

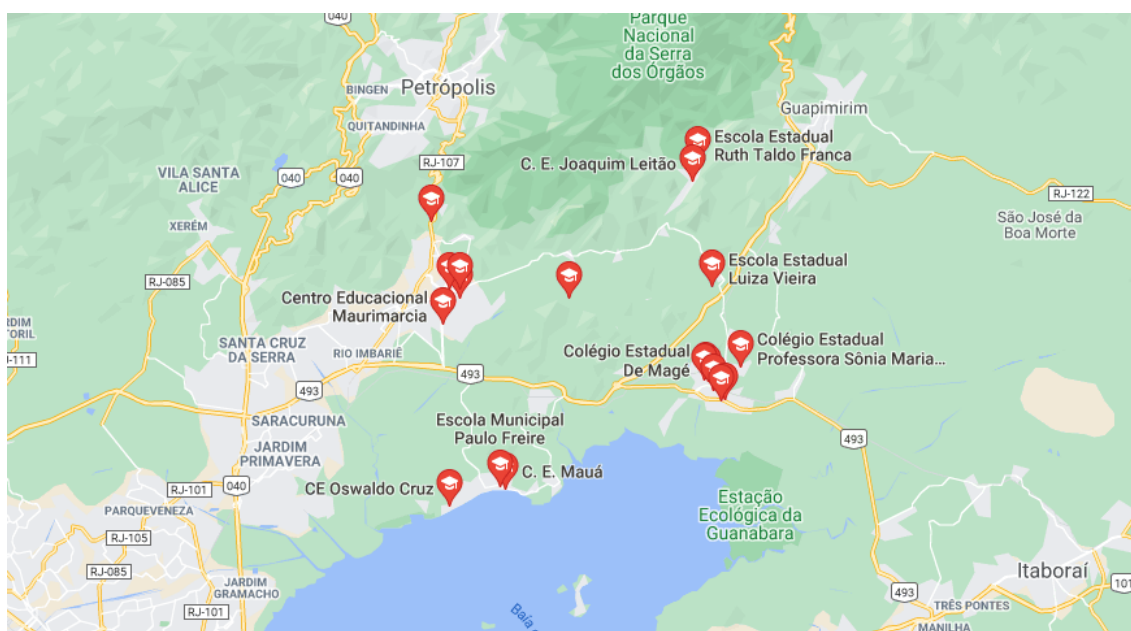
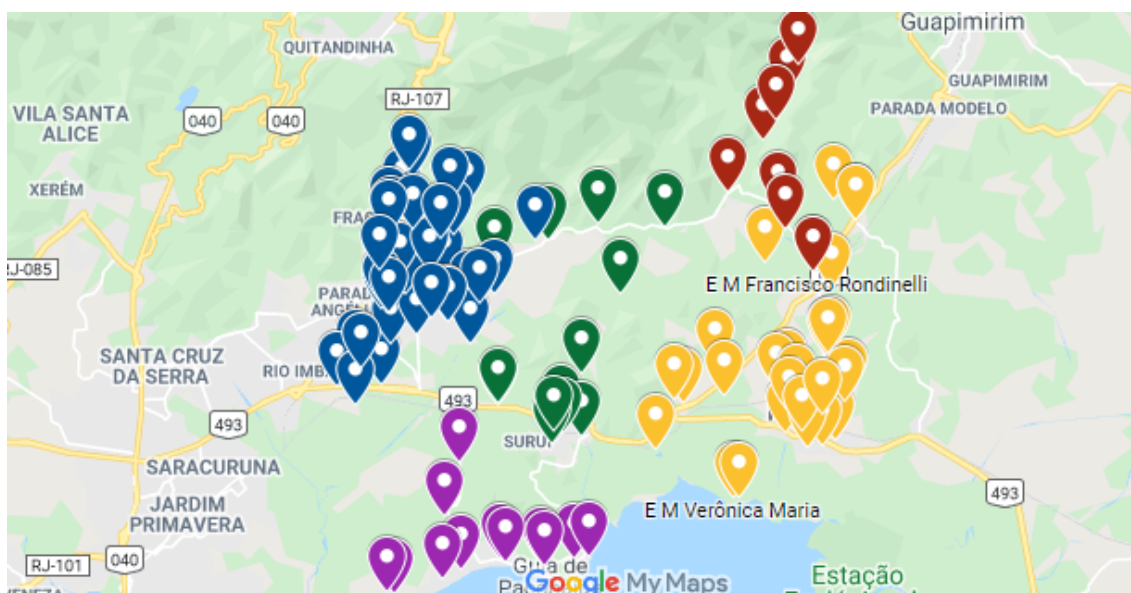
V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

A escola onde foi realizado o estudo também atende alunos de outros bairros de Magé que ainda não possuem escolas públicas, como o bairro Bongaba, que no momento da pesquisa ainda não possui nenhuma escola. Atualmente a cidade de Magé tem 108 Unidades de Ensino municipais, dividido entre escolas e creches, e 19 escolas estaduais. Os alunos que concluem o ensino fundamental na E. M. Dr. Domingos Bellizzi, precisam se matricular em escolas que ficam em outros bairros, pois ainda não há oferta de ensino médio em Vila Recreio ou Bongaba. Os mapas a seguir apresentam, respectivamente, a distribuição das escolas municipais em Magé, assim como das escolas estaduais presentes no território. A proporção de escolas estaduais para o número de escolas municipais é um fator que confirma as afirmações feitas pela diretora, assim como, contribuem para a percepção de que para a garantia de acesso e permanência dos estudantes na escola faz-se necessário oportunizar meios que diminuam essas distâncias. A evasão pode refletir as desigualdades causadas por fatores como a distância, evidenciando o comprometimento ao direito de estudar das crianças e adolescentes desta região.

Figura 7 - Localização da escola no Maps



Fonte: 1ª imagem: Prefeitura Municipal de Magé. 2ª imagem: Elaborado pela autora.

No que se refere a organização escolar adotada, até o ano de 2018, o município de Magé organizava seu sistema de ensino por meio de ciclos. No primeiro ciclo do ensino fundamental, havia um agrupamento do 1º, 2º e 3º anos de escolaridade, onde os alunos tinham promoção automática e uma progressão continuada neste período. Esperava-se que o estudante tivesse a consolidação da leitura e escrita até o final deste ciclo, independente do que acontecia no decorrer destas etapas. Fato que, segundo Magda Soares (2004, p. 9), poderia colaborar para a perda de especificidade do processo de alfabetização:

Várias causas podem ser apontadas para essa perda de especificidade do processo de alfabetização; limitando-me às causas de natureza pedagógica, cito, entre outras, a reorganização do tempo escolar com a implantação do sistema de ciclos, que, ao lado dos aspectos positivos que sem dúvida tem, pode trazer – e tem trazido – uma diluição ou uma preterição de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização.

Todavia, a partir do ano de 2019, essa organização passou a ser através dos anos de escolaridade. Nesse modelo, espera-se que o processo de alfabetização e letramento seja consolidado no primeiro ano do ensino fundamental. Já para os segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental, a proposta municipal orienta “o aperfeiçoamento do uso das habilidades referentes ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita e ainda a aquisição dos conteúdos propostos para cada ano de escolaridade” (SMEC, 2019, p. 5).

2.3 Um caminho de descobertas

O subtítulo deste capítulo foi pensado para que nesse breve texto fosse relacionado os procedimentos da pesquisa com as descobertas e experiências ao longo da pesquisa. Na primeira etapa da pesquisa aconteceu a fase de exploração do tema através da pesquisa bibliográfica. Nesta etapa foram realizadas leituras acerca do tema de pesquisa que ajudaram a perceber como o problema de pesquisa poderia ser construído e de que maneira ele poderia relacionar-se com a intervenção sugerida, que neste caso foi a construção do produto educacional.

Na sequência, a segunda etapa da pesquisa consistiu na elaboração e escrita do projeto de pesquisa. A construção dessa etapa surgiu a partir da definição e delimitação do problema de pesquisa. Através dele, foram definidos todos os outros passos a serem realizados, assim como a escrita da previsão dos resultados esperados.

A terceira etapa compreendeu o período de coleta de informações no campo de pesquisa e com as participantes envolvidos. A coleta de dados aconteceu no decorrer da pesquisa, em diferentes etapas. No intuito de gerar os dados para a pesquisa foram utilizados dois instrumentos: questionário e oficina que subsidiou a construção do caderno de atividades para alunos em fase de alfabetização e letramento.

A análise documental foi um procedimento de pesquisa que, aliado aos instrumentos de geração de dados, colaboraram para a análise dos dados. Nesta fase, foi realizada uma análise documental em dois materiais presentes no campo de pesquisa: a ficha individual de matrícula dos estudantes e o Projeto Político-Pedagógico da escola

pesquisada. Neste estudo preliminar, com um levantamento da realidade, foram analisados os dados formais dos sujeitos da pesquisa e da escola.

Através dela, foi realizado um levantamento de informações de algumas informações que contribuíram para responder o problema desta pesquisa, como bairro onde os estudantes residem. O principal objetivo ao analisar as fichas individuais de matrícula dos estudantes da turma do 4º ano/2021. Era identificar se de fato a escola recebe estudantes que residem em Bongaba, bairro onde está localizado o Quilombo remanescente. Essas informações colaboram para confirmar essa hipótese.

Essa análise, além de envolver os documentos contidos na escola pesquisada, também envolveram simultaneamente as participantes da pesquisa na medida em que as discussões sobre a temática foram surgindo e ficando mais evidente na escola, característica da pesquisa-ação. Foi possível observar que a construção do atual Projeto Político-Pedagógico da escola ocorreu no mês de outubro de 2019, mesmo ano de início da pesquisa. Segundo Barbier (2007, p. 56):

Na pesquisa-ação, é criada uma situação de dinâmica social radicalmente diferente daquela da pesquisa tradicional. O processo, o mais simples possível, desenrola-se frequentemente num tempo relativamente curto, e os membros do grupo envolvido tornam-se íntimos colaboradores.

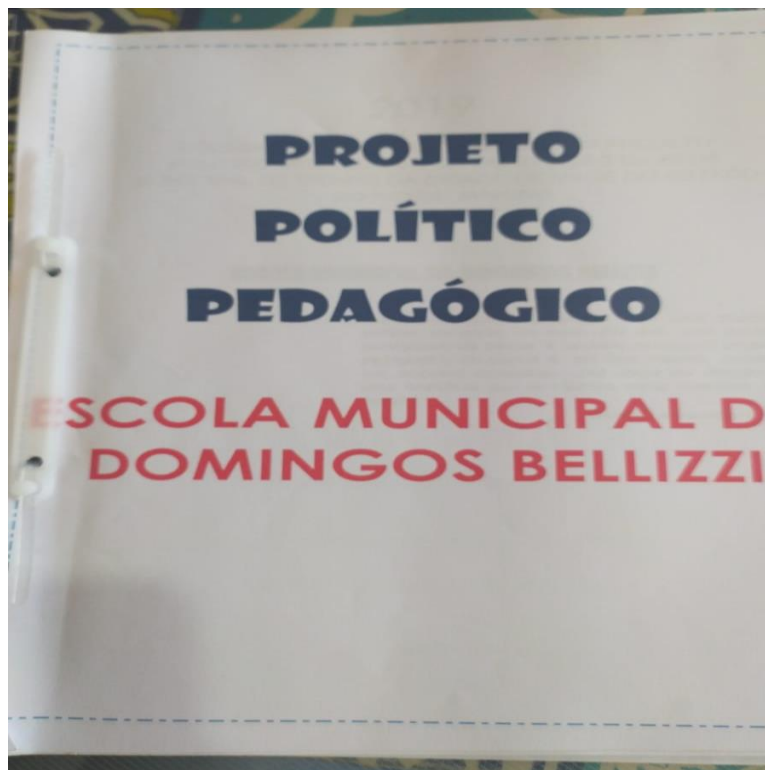
A construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico foi um momento de mobilização e de reflexão acerca das práticas da escola e diagnóstico da comunidade em que a escola está inserida. Segundo o documento elaborado em conjunto com os integrantes da escola e da comunidade escolar:

O Projeto Político-Pedagógico tem como objetivo organizar o trabalho pedagógico da escola como um todo, levando em consideração sua relação com a comunidade e a realidade social mais ampla, interferindo diretamente na construção de políticas públicas de Educação, na elaboração dos projetos, nos embates, nos consensos, no exercício do diálogo, na luta pela prática da participação que reconhecemos ser difícil diante de uma cultura autoritária que teima em resistir aos novos paradigmas da educação (PPP, 2019, p. 4).

O procedimento de análise do Projeto Político-Pedagógico da escola permitiu perceber, como as especificidades culturais desta comunidade estão representadas neste documento. Nele, há um histórico e contextualização da escola que contempla dados como ano de fundação, endereço, espaço físico, equipe escolar e corpo docente, além da história de Domingos Bellizzi. Ele, segundo a narrativa contada por seu filho em entrevista descrita no PPP, era um médico de origem italiana que não cobrava valores dos

mais humildes. Além da escola com seu nome, Bellizzi também recebeu um busto na praça principal da cidade.

Figura 8 - Projeto Político Pedagógico da E. M. Doutor Domingos Bellizzi



Fonte: Obtido na secretaria da E. M. Dr. Domingos Bellizzi.

Foi possível perceber certa invisibilidade no PPP, no que se refere a presença do Quilombo nas proximidades da escola, assim como referências históricas acerca das expressões culturais afro-centradas presentes no bairro, que serão evidenciadas mais adiante no trabalho.

O primeiro instrumento de geração de dados utilizado consistiu na aplicação de questionário semiaberto direcionado aos professores envolvidos na pesquisa. O questionário composto por perguntas abertas e fechadas, dividiu-se em três partes, na tentativa de englobar informações sobre: (1) Dados do (a) professor (a) entrevistado(a); (2) Prática pedagógica relacionada com a história de Magé e ensino da história e cultura afro-brasileira; (3) Conhecimento do(a) entrevistado(a) sobre a localidade a qual a escola está inserida. O questionário foi respondido por 8 professores que atuam nos anos iniciais da Escola Municipal Doutor Domingos Bellizzi.

Previa-se a aplicação dos questionários de forma remota. Porém, os professores e pesquisadora estavam trabalhando presencialmente na unidade escolar desde o início de fevereiro de 2021. Por esse motivo, a aplicação se deu de forma presencial.

As participantes foram informadas sobre a pesquisa através da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e receberam a versão impressa do questionário para responderem. Após a aplicação, esses dados foram exportados para a plataforma Google Forms pela pesquisadora, o qual gerou os gráficos que foram apresentados anteriormente.

O questionário possui 17 perguntas, dentre elas foram 14 perguntas fechadas e 3 perguntas abertas. Todas as participantes concordaram em participar das etapas da pesquisa, assinando o TCLE, o que permitiu gerar dados que de que forma a história e cultura local e as experiências dos estudantes são desenvolvidas durante as aulas. O instrumento aplicado pretende também obter informações sobre o cotidiano dos docentes e sua relação com os materiais didáticos disponibilizados para o trabalho em sala de aula.

Por fim, o último instrumento de geração de dados foi a oficina que aconteceu de forma presencial, na Unidade Escolar. As informações acerca da oficina encontram-se detalhadas no último capítulo desta dissertação.

Os dados foram analisados e interpretados através da Análise do Discurso. Por ser um campo de estudo que ainda está em formação, segundo Gregolin (2010) possui vários conceitos, não tendo ainda total delimitação. Porém, pode-se afirmar que alguns autores conceituam e definem como a AD (Análise do Discurso) pode ser compreendida. De acordo com Caregnato (2006, p. 680), “[...] a AD trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido; pode-se afirmar que o corpus da AD é constituído pela seguinte formulação: ideologia + história + linguagem”.

Segundo Gregolin (2010), a AD é um campo que ainda se encontra em construção e delimitação. Mas em todos eles, é possível compreender que “O que as unifica, no entanto, é o fato de tomarem o seu objeto do ponto de vista linguístico e de procurarem, no texto, o estudo da DISCURSIVIZAÇÃO” Gregolin (1995, p. 14).

Nesse sentido, a Análise Crítica do Discurso almeja, em suma, apresentar de que forma as práticas linguístico-discursivas relacionam-se com as estruturas sociopolíticas mais abrangentes, como as de poder e dominação. (MAGALHÃES, 2001). No caso da pesquisa, a análise das respostas apresentadas no questionário e das falas durante a oficina.

A ACD, como indiquei anteriormente, oscila entre a ênfase na estrutura – nas mudanças na estruturação da diversidade semiótica (ordens de discurso) – e a ênfase na ação – no trabalho semiótico produtivo que acontece nos textos e interações. Nas duas perspectivas, o que importa são as articulações em mudança entre gêneros, discursos e estilos, a mudança da estruturação social entre esses elementos na estabilidade e permanência nas ordens de discurso e uma continuidade no trabalho das relações entre eles em textos e interações (FAIRCLOUGH, 2005, p. 311).

Esta abordagem foi escolhida por permitir analisar os sentidos através dos discursos produzidos pelas participantes diretos da pesquisa, que neste caso serão os professores, assim como dos indiretos, relacionando-os ao contexto sócio-histórico que colaborou para que eles fossem construídos.

3 COLONIALISMO E COLONIALIDADE DO PODER E SUA RELAÇÃO COM A HISTÓRIA LOCAL

Esse capítulo visa realizar um breve apontamento histórico sobre o município de Magé e suas relações no cenário nacional, de modo a demonstrar o quanto a trajetória vivenciada pela população negra que habitou na localidade contribuiu para o desenvolvimento das práticas exploratórias das classes dominantes. Para tal, serão apresentados os conceitos de colonialismo e colonialidade do poder, relacionando-os com a revisão acerca da história da localidade.

3.1 Colonialismo e colonialidade do poder

O conceito de colonialidade do poder desenvolvido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (1928-2018) referente à estrutura de dominação configurada pela relação colonial que submeteu a América Latina, a África e a Ásia a situação de povos e culturas inferiores aos da Europa ocidental. Neste sentido, a colonialidade tem sua origem na América de onde é difundida para todo mundo capitalista, constituindo um padrão de poder mundial sustentado pelo uso da ideia de raça como critério de classificação fundamental para a distribuição da população em postos, lugares e papéis sociais, com um elo estrutural à divisão de trabalho, concentrando todas as formas de controle da subjetividade, cultura e produção de conhecimento sob sua hegemonia ocidental (QUIJANO, 2009). Segundo Quijano (2002), o poder pode ser caracterizado como uma relação social que carrega consigo três elementos: a dominação, a exploração e o conflito. Todos esses elementos estão presentes no contexto das relações analisadas ao longo da pesquisa.

De acordo com Quijano (2005), “[...] a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista”. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder” (QUIJANO, 2005, p. 93). Segundo esse autor, a raça é um dos elementos que nos permitem analisar as relações que compõem as diferentes formas de dominação presentes na sociedade. Sobre isso:

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos (QUIJANO, 2005, p. 117).

A cor da pele, pautada pela ideia de raça, e concebida como característica excludente, que diferenciava os indivíduos da sociedade, serviu de eixo central não apenas para a classificação social da população. Quijano (2005) evidencia que a suposta diferenciação biológica que estabelecia condição de inferioridade nos conquistados, colaborou para a fundamentação de um novo padrão de poder que serviu de base para as relações de dominação. É nesse mesmo sentido que Walsh (2009, p. 14) identifica que essa característica também servia “[...] como instrumento de classificação e controle social e no desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico)”.

Esse argumento de raça como critério de classificação social foi utilizado como instrumento de validação da modernidade, já que a escravização dos povos negros e indígenas era concebido como legítima. “Com efeito, a partir da descoberta da América toma lugar uma identificação da distribuição do trabalho com a raça. Em outras palavras, as raças inferiores não deveriam ser destinadas ao trabalho assalariado, mas sim ao trabalho escravo” (PENNA, 2014, p. 185). Ou seja, a estrutura biológica determinava o quanto uns poderiam ser inferiores aos outros.

A exclusão de acordo com os fenótipos servia como processo social de classificação para o controle tanto no que diz respeito à produção de conhecimento, quanto às relações de trabalho. Ou seja, de acordo com seu fenótipo o homem poderia ser útil para mão de obra escrava, mas não para produzir conhecimento. Essa classificação pautada pela ideia de “raça” era a que pautava as relações escravistas de produção que marcaram o período colonial e que se estenderam no decorrer dos anos em nossa sociedade, sendo encontrado no padrão de poder hegemônico atual.

Maldonado-Torres (2018) aponta que toda a modernidade capitalista foi construída a partir da consolidação dessas relações que marcaram a colonização da América. Nesse aspecto, a chave que organiza o mundo europeu e por consequência os demais povos dominados, é o estabelecimento de um padrão de civilização e de poder que coloca a Europa como centro do conhecimento, da cultura e da história humana e inferioriza ou desqualifica todas as demais formas de organização social, em especial aquelas produzidas e vividas pelas populações indígenas e as populações negras escravizadas e trazidas à força para o continente americano.

Na visão de Brito (2017) negar o passado científico e tecnológico dos povos africanos foi uma perversidade cometida pelo eurocentrismo que possui até os dias atuais uma problemática: colaborar para a constituição de uma mentalidade da sociedade que não reconhece as contribuições desse povo para o conhecimento universal. Ou seja, essa classificação produzida no colonialismo teria se mostrado mais duradoura que ele próprio. É, portanto, um elemento de colonialidade ainda presente no padrão de poder mundial hegemônico atualmente – daí a ideia de “colonialidade do poder” (PENNA, 2014, p. 184-185). Como afirmam Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 17), “esse padrão de poder não se restringiu ao controle do trabalho, mas envolve também o controle do Estado e de suas instituições, bem como a produção do conhecimento”.

Na perspectiva adotada nesta pesquisa, a colonialidade do poder é um princípio que se constituiu como uma forma de dominação política com sua estrutura alicerçada através de vários moldes, dentre eles no processo de alfabetização. Foi possível analisar em alguns materiais didáticos disponibilizados aos estudantes no município de Magé para os anos iniciais, discursos que reforçam e se assemelham a ideia de colonialidade do poder na medida em que tratam como atrasado tudo que se diferencia “de sua norma temporal geopolítica, supostamente avançada, dada como medida para o restante do mundo” (SANTOS, 2002 *apud* OLIVEIRA, 2017, p. 15).

Em contraposição a uma perspectiva de ensino que prioriza a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, temos o exemplo do livro didático entregue aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental da escola onde a pesquisa foi realizada no ano de 2019. O primeiro capítulo do livro, que trata da rua e do bairro, apresenta como exemplo um texto acerca da calçada da rua usada como espaço para brincadeiras. Na imagem abaixo, um claro exemplo da presença do eurocentrismo no material didático, reforçando a ideia da beleza na calçada por compor o desenho de um dragão com a presença da pedra portuguesa.

Figura 9 - Página do livro de história do 2º ano utilizado no ano de 2019

 **VOCÊ LEITOR!**

A CALÇADA

A CALÇADA DA MINHA RUA,
DE PEDRA PORTUGUESA,
PRETA E BRANCA, JÁ SE VÊ,
QUE É BONITA É,
MAS NÃO DÁ PRA JOGAR MARÉ. [...]

TEM DESENHOS LINDOS:
— UMA ESTRELA QUE LEMBRA LUZ [...]

— UM TREVO-DE-QUATRO-FOLHAS
QUE DIZEM DAR SORTE... [...]

— UM DRAGÃO SOSSEGADO
PORQUE NÃO É DE VERDADE.
SE FOSSE, NOS DIAS DE CHUVA,
SALTAVA DA CALÇADA
E IA EMBORA NA ENXURRADA.
PULO SOBRE ELE: PLIM... PLOM... PLÃO!
OI, DRAGÃO! NÃO TENHO MEDO, NÃO!

LEO HANAUER DE COTA

CLEONICE RAINHO. A CALÇADA. DISPONÍVEL EM:
<<http://www.jornaldepoesia.jor.br/cleo30.html>>.
ACESSO EM: 1º MAR. 2017.



1. VAMOS COLORIR O DRAGÃO QUE APARECE NO DESENHO.

2. CIRCULE NO TEXTO AS CORES DAS PEDRAS DA CALÇADA.

3. NO TEXTO, A CALÇADA DA RUA:

TEM DESENHOS
BONITOS.

TEM UMA ESTRELA
QUE LEMBRA LUZ.

DÁ PRA JOGAR MARÉ.

TEM UM DRAGÃO
DE VERDADE.

21

Fonte: Boulos Júnior (2019).

Ao falarmos de produção de conhecimento, temos abordagens em materiais didáticos, como o utilizado anteriormente, que se referenciam num padrão euro-ocidental para propor atividades de alfabetização. Na ordem desenvolvimentista, euro-ocidental, todos aqueles que se encontram fora desses padrões, são tratados como subdesenvolvidos ou ultrapassados, expressando o quanto o sentido do desenvolvimento está conectado com a ordem euro-ocidental, destruindo identidades culturais, na medida em que impõe prioridades culturais como desculpa para civilizar os povos (OLIVEIRA, 2017).

Desse modo, a colonialidade é uma forma de relação social que se mantém mesmo após o fim da colonização enquanto processo político, afetando todas as dimensões da vida social, entre elas a educação e a alfabetização das novas gerações.

3.2 Colonialidade do poder, resistência e história local: outro olhar sobre Magé.

Durante o processo de colonização, foi possível perceber a tentativa de resistência por parte dos indígenas à implantação de um padrão de poder aplicado aqui no Brasil que já em seu início defendia a inferioridade de uns em relação aos outros.

Paralelamente ao início da colonização portuguesa, no ano de 1555 invasores franceses tentaram ocupar parte do litoral fluminense. Para tal, viram na população nativa uma forma de aliança e apoio para permanecerem nessas regiões. Os índios Tamoios fizeram parte dos nativos que viam nos invasores a possibilidade de vitória contra os colonizadores portugueses, assim como sua possível permanência no local. No entanto, através da liderança de Mem de Sá, governador Geral do Brasil, os franceses foram expulsos daquela localidade.

Todavia, as investidas indígenas permaneceram como forma de resistência e foram fortificadas por meio da aliança com outros nativos, formando a Confederação dos Tamoios. Para enfrentamento dessa resistência, jesuítas foram enviados para tentar estabelecer a “paz” entre europeus e indígenas. Segundo Belchior:

O capitão-mor alcançou a Guanabara em fevereiro de 1564, depois de dois meses de combates com incertos resultados, já com a presença de Manuel da Nóbrega e José de Anchieta, por sugestão do tio, chamados de São Vicente com o propósito de pacificar os tamoios do Rio de Janeiro – como já tinham feito em Ubatuba –, partiram os navios de Estácio de Sá para São Vicente, no Dia de Páscoa, 2 de abril, em demanda de reforços humanos e mantimentos (BELCHIOR, 2008, p. 85).

Os jesuítas conseguiram estabelecer um acordo de paz, resultando no fim da aliança com os franceses. Este acordo teve pouca duração. Estácio de Sá foi enviado pelo rei de Portugal para estabelecer enfrentamento armado com os índios, estes que por sua vez foram derrotados, deixando a localidade livre para ser colonizada. Como afirma Freire (2005), para este ato voltado a dominação houve uma invasão que foi além da esfera física, estendendo-se a uma dominação econômica e cultural:

Na verdade, toda dominação implica uma invasão, não apenas física, visível, mas às vezes camuflada, em que o invasor se apresenta como fosse o amigo que ajuda. No fundo, invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido (FREIRE, 2005, p. 173-174, apud PENNA, 2014, p. 182).

A organização política e territorial de Magé no período colonial fundou-se a partir de “doações” que tiveram ligações com a formação da cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro. O primeiro português que recebeu uma sesmaria foi Simão da Mota. Ele é retratado em documentos históricos no site do IBGE como um colonizador esforçado que foi responsável pela boa situação do município de Magé no período colonial:

Em 1565, Simão da Mota recebeu a doação de uma sesmaria localizada no morro da Piedade, a poucos quilômetros do local onde atualmente está localizada a sede municipal de Magé, e aí construiu sua moradia e começou a exploração dessas terras que eram originariamente habitadas por índios da tribo Timbiras. Alguns anos mais tarde, por volta de 1643 surgiram outras localidades nas proximidades. Entre elas citamos a Pacobaíba, mais tarde denominada Nossa Senhora da Guia de Pacobaíba e a Guia de Pacobaíba. Graças aos esforços dos colonizadores, à contribuição do trabalho escravo e, ainda, à fertilidade do seu solo, as localidades gozaram de invejável situação no período colonial.³

Dentre essas doações, destaca-se Cristóvão de Barros que recebeu uma sesmaria. Segundo Carvalho (2016), a responsabilidade pela formação do núcleo fundamental de ocupação que deu origem a Magé atribui-se ao português Cristóvão de Barros. Após sua chegada no Rio de Janeiro, regresso da Bahia, ele solicitou uma sesmaria e a recebeu oficialmente em 12 de outubro de 1566 (CARVALHO, 2016. p. 24).

Este povoado passou a ser freguesia no ano de 1696, tendo a modificação de seu nome para Magé.⁴ Esse núcleo de formação e povoamento baseou-se em torno das atividades agricultoras, dentre elas destaca-se o plantio de cana de açúcar. O êxito desta atividade econômica deu-se pela mão de obra de pessoas em condição de escravidão.

No tocante ao sistema escravista, Sampaio (1994, p. 163) afirma que:

Magé chegou a segunda metade do século XIX orgulhosa de seu sistema escravista. Índices como a concentração de escravos nos grandes plantéis, o grande número de africanos no total de escravos, e o fato de que a maioria destes era composta por homens em idades produtivas deixavam evidente a existência de um escravismo não só enraizado como poderoso, vinculado ao tráfico atlântico e comparável ao de regiões agroexportadoras. Todo este poderio tinha sua origem, como sabemos, numa economia extremamente mercantilizada e voltada para o abastecimento da Corte. O fim do tráfico negreiro, porém, mudou radicalmente os termos da equação (...) Para Magé tal fato representou a perda constante de seus melhores escravos (homens em idade produtiva) para outras áreas como resultado da valorização sofrida por estes e também porque a produção de alimentos adaptava-se bem ao trabalho feminino.

As tabelas a seguir, apresentam dados que apresentam como eram as ocupações dos escravizados no município de Magé, assim como algumas nações e designações de cor deles. Na primeira, fica evidente que a sua maioria era composta por trabalhadores da roça, reforçando que a produção agrícola no local era uma das maiores destinações dos negros. O mesmo autor mencionado acima identificou que “nessa época havia 13.613

³ MUNICÍPIOS UNIDOS RIO DE JANEIRO FORTE. **Magé**. Rio de Janeiro: AEMERJ, 2017. (On-line). Disponível em: <http://www.aemerj.org.br/index.php/municipios/65-mage>. Acesso em: 02 jan. 2021.

⁴Freguesia criada com a denominação de Magé, por Alvará de 18-01-1696, e pelos Decretos Estaduais n.ºs 1, de 08-05-1892 e 1-A, de 06-03-1892.

peças residentes naquele município, sendo que 6.683 eram livres (49,09%), enquanto 6.930 eram escravos (50,91%)” (BEZERRA, 2012, p. 125). Ou seja, os dados a seguir são apenas uma amostra desses números:

Tabela 1 - Amostragem das ocupações dos escravizados de Magé

Ofícios	Números	%
Roça	130	62,5
Domésticos	37	18,2
Pajem	1	0,4
Pedreiro	3	1,2
Cozinheiro	4	1,6
Barqueiro	6	2,4
Calafate	1	0,4
Tropeiro	2	0,8
Alfaiate	1	0,4
Carreiro	2	0,8
Carpinteiro	2	0,8
Marinheiro	1	0,4
Costureira	1	0,4
Sapateiro	1	0,4
Não identificados	17	8,1
Total	209	100

Fonte: (BEZERRA, 2012, p. 128).

Tabela 2 – Nações e designação de cor dos escravos de Magé, 1872-1874

Quadro 4			
Nações e designação de cor dos escravos de Magé, 1872-1874			
De nação	38	Crioulos	113
Congo	1	Pardos	24
Cabinda	3	Cabra	10
Cassange	3	Preto	8
Benguela	4	Preto Crioulo	8
Monjolo	1	Preto Pardo	1
Moçambique	1	Mulato Escuro	1
Africano	1		
Total	52	Total	165

Fonte: (BEZERRA, 2012, p. 126).

Em relação ao registro do quantitativo de escravos que existiam no período, Bezerra (2011, p. 126-127) destaca:

Lamentavelmente só foi possível encontrar a matrícula de 242 escravos registrados na Coletoria Municipal. Considerando-se que o Censo de 1872 registrou 7.418 escravos em Magé, os dados acima correspondem apenas a 3,5% da população escrava daquele município. Contudo, mesmo assim, eu gostaria de prosseguir com a análise utilizando esse pequeno quantitativo, uma vez que a Coletoria registrava a designação de cor e as nações, nos proporcionando saber os percentuais de africanos que ainda existiam no município de Magé durante os últimos anos do regime da escravidão.

Os relatos feitos acima se referem a toda região de Magé. A escola pesquisada encontra-se no distrito de Vila Inhomirim. Neste distrito há alguns bairros que fazem limite com o da escola, como o de Bongaba. Foi lá que se iniciou a construção da igreja de Nossa Senhora de Piedade do Inhomirim, que ficava às margens do “Caminho do Ouro”, difundido em diversos livros didáticos sobre o caminho construído por escravos que ligava Minas Gerais a Rio de Janeiro e São Paulo. Essa igreja foi um marco importante na constituição da história do Brasil, a partir da visão do colonizador.

No que se refere a origem desse lugar, fontes indicam que está diretamente ligada ao processo de formação da comunidade por povos negros que ficaram nestas terras para trabalharem nas sesmarias e posteriormente nas obras de expansão do sistema ferroviário.

Figura 10 - Estação ferroviária de Bongaba



FONTE: Estrada de ferro Leopoldina – Latuff (2004).

De acordo com Victor Hugo Abreu Machado (2020, p.2), professor da rede municipal de Magé e integrante do Departamento de Cultura da Secretaria Municipal de Educação e Cultura/Magé (DEPAC/SMEC):

Bongaba sempre foi constituído por um grande contingente de população negra que lá se estabeleceu compulsoriamente pelo processo escravista desde o primeiro século da colonização, tendo em vista a atividade rural predominante no município e na região desde o tempo das sesmarias até o século XIX com a abolição da escravatura.

Por este bairro, passa a primeira estrada de ferro do Brasil. A construção da Estrada de Ferro Mauá, inaugurada no ano de 1854, no atual 5º distrito de Magé, em Mauá, sendo por meio da empresa Imperial Companhia de Navegação a Vapor e Estrada de Ferro Petrópolis e tendo o Barão de Mauá responsável por essa construção.

Temos a figura de Irineu Evangelista de Sousa, que posteriormente recebeu o título de Barão de Mauá, como um dos principais responsáveis por essa construção. Irineu era um homem branco, banqueiro, empresário e segundo os registros históricos, recebeu apoio do Imperador Dom Pedro II na articulação e execução deste projeto, que visava, dentre outros, a adaptação do país num sistema mundial que necessitava continuar com a exportação e importação de produtos, dentre eles, a manutenção e melhor exploração da produção de café.

Além da produção agrícola, a estrada de ferro posteriormente teve sua expansão e serviu para acelerar a exploração do ouro no Brasil. Os insumos chegavam no porto através dos navios e os produtos seguiam a rota através do novo sistema ferroviário, ou vice-versa, aumentando a velocidade de escoamento desses produtos. Inicialmente, o trajeto ia do Porto que fica em Mauá até o bairro de Fragoso. Num regime imperial, a imagem abaixo ilustra as principais pessoas que se beneficiam da estrada: homens brancos, que pelos trajes, indicam suas condições socioeconômicas na época.

Figura 11 - Estação Guia de Pacobaíba

Fonte: massa.ind.br/estradas-de-ferro-antigas (2021).

Um dos motivos que ocasionaram a construção dessa estrada de ferro está relacionada com o aumento de vendas do café brasileiro e aceitação no mercado externo, ocasionando uma maior demanda relacionada ao transporte, que durante o período do Segundo Reinado ainda era muito limitado. Esse fato colaborou para levar o Brasil a participar do processo de industrialização, entendendo que este processo significava um “colonialismo tecnológico” que proporciona distinções entre os países (RODRIGUEZ, 2004). Irineu Evangelista de Souza, o Barão de Mauá, foi sem sombra de dúvidas, juntamente com o Imperador D. Pedro II, “[...] um dos poucos brasileiros a perceber e assimilar as conquistas da então efervescente Revolução Industrial” (RODRIGUEZ, 2004, p. 16).

As colheitas de café vinham do Vale do Paraíba, chegavam até Magé e iam através de embarcações para o Rio de Janeiro. Nessa mesma região, foi construído um porto que servia para colaborar no transporte dessas mercadorias para o Rio de Janeiro. Um marco da construção desta ferrovia está diretamente ligado às questões de raça. Levando-nos a compreender que nessa localidade raça, gênero e trabalho também podem ter sido as três linhas principais de classificação que constituíram a formação do capitalismo, assim como afirma Quijano (2000) ao discutir acerca da formação do capitalismo mundial colonial/moderno no século XVI (QUIJANO, 2000).

Figura 12 - Embarcação atracada no Porto Mauá próxima a um trem estacionado



Fonte: Jornal Extra Online (2019).

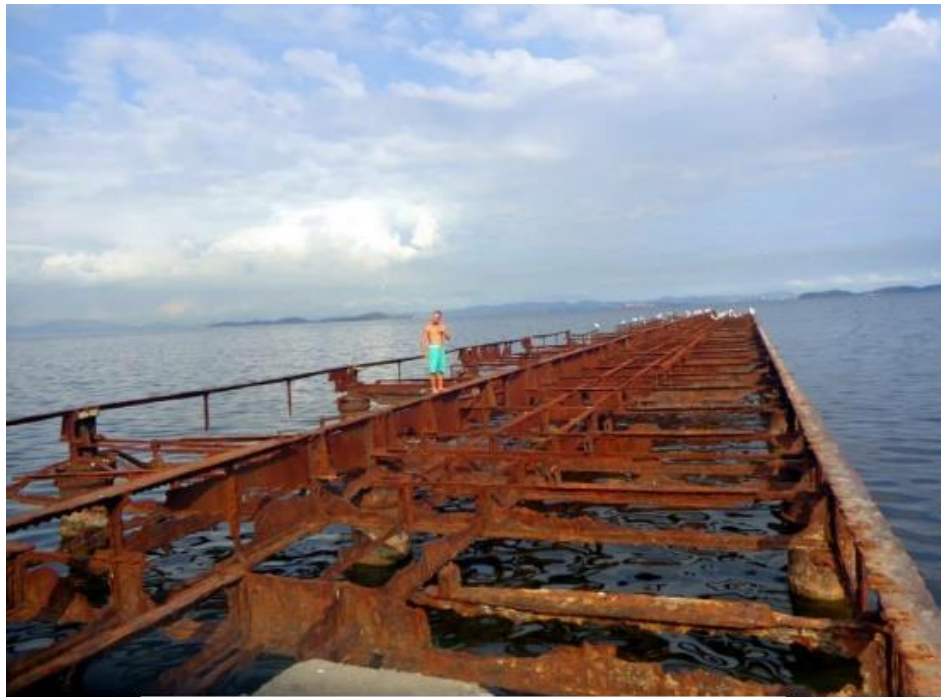
A ferrovia carregava consigo a problemática de ter sido arquitetada numa relação de trabalho relacionada às heranças da colonialidade. Apesar de ter sido edificada num ano em que, perante a lei, não existia mais escravidão no Brasil, ela teve trabalhadores negros que viam nessa construção uma forma de adquirir seu próprio sustento, aceitando condições de trabalho precárias. Infelizmente, a situação proposta para estes trabalhadores era análoga a continuidade da escravidão.

Muitos desses escravos tinham a autonomia de transitar entre o recôncavo e a cidade do Rio de Janeiro diariamente. Essa perspectiva oferece uma possibilidade de perceber como essas pessoas se habituaram a circular através de caminhos, das estradas de ferro, dos rios e da baía de Guanabara, favorecendo conhecer outras localidades e a variabilidade das formas de viver sob o cativo (BEZERRA, 2011, p. 130).

Ou seja, a trajetória das relações de trabalho estabelecidas na localidade de Magé leva a perceber que estrutura de controle que movimentava a atividade econômica na região, evidencia que as necessidades mercantilistas estavam voltadas para a lógica do capitalismo, que se baseava na exploração dos negros para fins de lucros exacerbados.

Pesquisar acerca da história de Magé torna-se desafiador, por encontrar um número limitado de produções que abordam o que aconteceu na região após a desativação da estrada de ferro. Atualmente, é possível encontrar alguns monumentos descritos nesse trabalho nas seguintes condições:

Figura 13 - Píer do Porto Mauá nos dias atuais



Fonte: Word Mauá (2017)

As informações apresentadas até aqui, demonstram que a ocupação de Magé está profundamente relacionada ao desenvolvimento da colonização no Rio de Janeiro e adjacências. Contudo, a colonialidade teve bastante influência no modo como essa história foi contada, muitas vezes reduzindo a história local e as diferentes perspectivas a compreender Magé como um ponto de passagem para a família real chegar às serras fluminenses. Nesse sentido, a luta dos setores envolvidos na preservação e resgate da memória da região, sejam eles públicos, como o IPHAN, ou privados, como grupos formados por integrantes da sociedade civil, tem um papel importante na mudança de mentalidade e conseqüentemente na construção de uma política municipal de preservação destes patrimônios.

Após 100 anos de sua inauguração, em abril de 1954, a Estrada de Ferro Mauá-Fragoso foi considerada Monumento Histórico Nacional, através do Decreto nº 35.447-A e hoje se encontra tombada, fazendo parte do Patrimônio Cultural Ferroviário, pela Secretaria de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN). Segundo o Líder do Quilombo Quilombá, Pai Paulo, a ferrovia Mauá-Fragoso que hoje se encontra desativada, tem grande parte de sua extensão coberta por asfalto e vegetações. A estrada passa dentro da área do Quilombo Quilombá.

Pai Paulo contou, que foi nela, que seu avô trabalhou colaborando para a exploração do ouro brasileiro, que era retirado do nosso país como um objeto de pouco valor, vendido “a preço de banana”.

O ouro brasileiro seguia pela estrada de ferro para a exportação, vendido para os portugueses e o mesmo ouro voltava como ouro importado para ser comercializado dentro do país, como ouro português, de primeiro mundo, considerado como um objeto de muito valor e vendido por um preço muito maior. (PAI PAULO)

Essa afirmação foi feita em seu momento de fala, para todos os presentes no evento chamado Agenda Escutatória, promovido pela Secretaria de Educação e Cultura. Na ação, dentre os demais convidados que incluíam, representantes de outros quilombos, estavam presentes os profissionais da Escola Municipal Doutor Domingos Bellizzi. A Agenda Escutatória foi uma ação realizada pela Secretaria de Educação e Cultura, com o objetivo de desenvolver políticas públicas, a partir de uma escuta sensível com os diversos segmentos culturais do município. Além dos representantes dos Quilombos de Magé, o evento contou com a presença de representantes do poder público, fazedores de cultura do município e profissionais da educação de escolas que se localizavam em territórios de Quilombos Remanescentes. Através desse evento, a pesquisadora realizou a primeira visita ao espaço do Quilombo.

Figura 14 – Agenda Escutatória no Quilombo Quilombá



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

É interessante destacar que em Bongaba existe um quilombo remanescente. A descoberta desse território, por parte da pesquisadora, deu-se durante a pesquisa bibliográfica deste projeto. O quilombo Quilombá fica no bairro de Bongaba, vizinho ao de Vila Recreio. Ele foi reconhecido recentemente pela Fundação Cultural Palmares no dia 19 de novembro de 2018 como quilombo remanescente, sendo o terceiro no município de Magé. Como a presente pesquisa se iniciou em março de 2019, tem-se um intervalo de poucos meses entre esse reconhecimento e o início da escrita.

A origem do quilombo Quilombá está diretamente relacionada à construção da igreja de Nossa Senhora da Piedade do Inhomirim, realizada por mão de obra dos escravizados. O bairro foi constituído por um número expressivo de negros, devido aos descendentes dos escravizados, que ao longo do tempo foram permanecendo no local. (MACHADO, 2020).

Figura 15 - Igreja de Nossa Senhora de Piedade do Inhomirim



Fonte: www.flickr.com/photos/seturrj/34946775993/(2003)

Seguindo a antiga estrada de ferro citada por Pai Paulo, sentido Baía de Guanabara, chega-se em Guia de Pacobaíba, local onde foi inaugurada a estrada de ferro. Com a diminuição do trânsito de mercadorias, a desativação do Porto Mauá e com o local ocupado por diversas construções, o local enfrentou um período de esvaziamento e abandono pelo poder público. No local encontra-se a réplica de uma baronesa e uma linha de ferro que é cortada pelo asfalto e pelas construções em poucos metros.

Figura 16 - Guia de Pacobaíba



Fonte: Acervo de fotos – Departamento de Cultura de Magé.

Como forma de evitar o apagamento da história da região, anos depois, na mesma data de inauguração, ficou instituído o dia 30 de abril como o Dia da Baixada, através da Lei Estadual nº 3.822, de 02/05/2002. Esse projeto de Lei, teve surgimento através de um encontro realizado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), que teve como fruto a Carta Cultural da Baixada Fluminense, que sugeria a criação deste dia com o objetivo, dentre outros, de ter uma data para lembrar da importância da preservação e celebração da cultura e da história local, independente da desativação da ferrovia, indicando que o valor da região independe do local ser.

Atualmente, a Secretaria de Educação e Cultura realiza um projeto intitulado: Educação Patrimonial: O Patrimônio é de todos. Na ação, os estudantes de todas as escolas municipais realizaram uma visita guiada ao local, num percurso de museu aberto, junto a personagens que representam o Barão de Mauá e a Baronesa e contam parte da história do local.

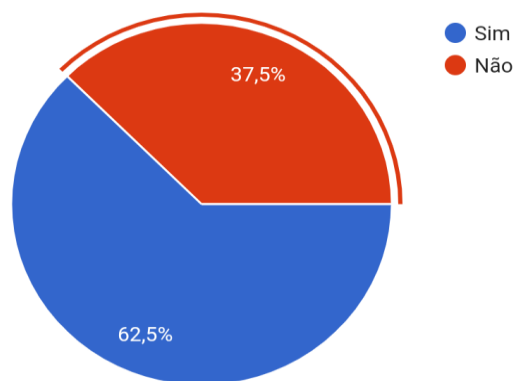
Voltando para a discussão apontada acerca da localidade onde a escola se encontra, destaca-se que a escola pesquisada localiza-se no bairro Vila Recreio, que faz limite com o bairro de Bongaba. Pela ausência de escolas públicas no bairro de Bongaba, os estudantes desse bairro migram para escolas de bairros vizinhos, como a escola pesquisada.

Ter nesse território de Bongaba, um quilombo remanescente, além de representar um símbolo de resistência negra à toda dominação imposta historicamente, reflete a importância da preservação de identidade cultural que os remanescentes desta comunidade possuem e que precisa ser evidenciada nas escolas de bairros vizinhos, como o de Vila Recreio.

Destaca-se que até o início da pesquisa, nenhuma informação sobre o território de Quilombo remanescente havia sido difundida na escola por meio dos alunos ou demais professores que lecionam no local, chegando até o conhecimento da pesquisadora, o que nos leva a pensar sobre o apagamento da história da presença negra na região. Ou seja, a ausência dessa informação poderia refletir o desconhecimento da existência do quilombo por parte deles. Porém, ao questionar as participantes do estudo se conheciam alguma informação acerca dos Quilombos que existem em Magé, a resposta foi a seguinte:

Gráfico 6 - Quilombos no município de Magé

Atualmente, existem no município de Magé três quilombos remanescentes...rca desses Quilombos?
8 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A maioria das respostas positivas indicam que independente da disseminação da informação dentro da escola, mais da metade das docentes conhecem pelo menos um dos três quilombos. Atualmente, existem três quilombos remanescentes na cidade de Magé. O quilombo Maria Conga, que fica no 1º distrito, sendo o primeiro quilombo da Baixada Fluminense a ser reconhecido como remanescente na Baixada Fluminense. No ano de 2018, os outros dois quilombos: Feital e Quilombá foram certificados pela Fundação Cultural Palmares.

Figura 15 - Distribuição dos quilombos em Magé/RJ



Fonte: Machado (2019).

Segundo Bezerra (2011) o Quilombo Maria Conga, 1º a receber a certificação como Quilombo Remanescente da Baixada Fluminense, já datava sua existência em 1873, sendo inclusive, uma das opções de fuga para diversos escravos da região do Recôncavo da Guanabara, dentre eles o escravo Domingos Crioulo, citado em seu livro. De acordo com o autor (2011, p. 132), “Ali perto, havia conhecidas comunidades quilombolas como a do Gabriel, em Estrela; a de Maria Conga, bem no centro de Magé; a das Laranjeiras, na freguesia de Guapimirim; a do Campinho, na freguesia de Suruí; só para citar algumas delas.”

Ao escrever sobre o quilombo Maria Conga, que também se encontra no município de Magé, Carvalho (2016) abordou que apesar da importância histórica dos territórios quilombolas remanescentes, a região é uma das menos favorecidas e sofre com dificuldades estruturais, como a ausência de saneamento básico, falta de fornecimento de água, além do quadro de violência que toda a comunidade no entorno sofre. Os casos de criminalidade ocasionaram a interrupção de atividades desenvolvidas no quilombo, sendo transferidas para outro bairro. A situação, assemelha-se um pouco com a enfrentada pelo quilombo Kilombá, visto que o bairro também sofre com dificuldades estruturais, como a ausência de fornecimento de água e saneamento básico.

De acordo com Machado (2017) a falta de políticas públicas influencia diretamente a vida dos quilombolas, principalmente pela questão geográfica. Muitos quilombos localizam-se em áreas rurais, longe dos grandes centros onde abrigam a maioria das oportunidades de grande prestígio, como a de estudos em universidades públicas. Ele identifica a necessidade de intervenção do poder público com políticas de geração de renda que alcancem esses povos, sem a intervenção dos direitos que já são garantidos a eles.

3.3 Letramento e racismo no Brasil

O debate sobre letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental nos remete à influência da corrente construtivista na concepção do ensino, principalmente no modo como se promove a aprendizagem da leitura e escrita e o domínio das competências e práticas do uso social. Salienta-se que foi nos anos de 1980 que a teoria construtivista de Piaget passou a modificar a forma como o ensino era oferecido no Brasil colaborando para uma nova perspectiva na educação brasileira.

No que se refere à alfabetização, foi a partir do livro *A Psicogênese da Língua Escrita*, escrito por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) que a teoria construtivista chegou trazendo uma nova concepção sobre o ensino da língua. Sobre isso, Mortatti (2006, p. 10) afirma:

Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas.

Mortatti (2006) utiliza o termo *desmetodização* da alfabetização como forma de conceituar esse movimento de abandono das teorias e práticas de ensino tradicionais que, no geral, se alicerçam nos métodos sintéticos. Esses métodos, têm como particularidade, sua construção que seguem da menor unidade textual, como letras e fonemas, para a maior. Outra característica que traz os métodos sintéticos é a memorização. Eles são classificados em três categorias: alfabético, silábico e fônico.

No método sintético alfabético, o estudante aprende primeiro o nome das letras para depois compreender os sons das sílabas. Este método prioriza a memorização das letras e dos sons que elas fazem ao se juntarem com outras letras. É o chamado “b” com “a” faz “bá”. No silábico o aprendizado parte das famílias silábicas. Somente após compreendê-las e memorizá-las que há a formação de palavras. Já o método fônico parte dos fonemas, ou seja, dos sons que as letras representam. Neste método também são ensinados primeiramente as vogais, depois as consoantes, em seguida as sílabas e só por fim as palavras. Ou seja, neste método, para aprender a ler e escrever seria necessário gravar as letras e/ fonemas no início do processo, causando mecanização do estudante. (MORTATTI, 2006)

Porém, para as pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1986), antes de estar alfabetizada a criança já constrói hipóteses lógicas em relação à escrita, fazendo o aluno ser visto como um ser cognoscente que é capaz de ter ideias sobre o seu objeto de aprendizagem. Nessa perspectiva o papel do estudante se altera para aquele que durante as etapas passa a ser protagonista no processo de ensino-aprendizagem e capaz de compreender além da memorização de códigos.

Para Magda Soares, o letramento não é um conceito que surgiu para confrontar o de alfabetização. Mas tem sua origem na intenção de complementar o que já se pensava

sobre alfabetização. Ela defende a indissociabilidade desses dois processos (SOARES, 2003).

[...] no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2003, p. 14).

De acordo com Soares, o letramento não surge no intuito de extinguir o modo anterior de se ensinar a ler e escrever. Ela sugere uma discussão e uma análise sobre a forma restrita e mecanizada da alfabetização enquanto processo que apenas ensina o código. Soares (2003) defende em diversos momentos a necessidade dos estudantes se apropriarem do sistema convencional de escrita, fazendo-se necessário ir além disso. Dessa forma, o aluno letrado não se restringe ao que sabe ler e escrever, porém a aquele que faz uso social da leitura e escrita, assim como ao que utiliza esses conhecimentos nas práticas sociais.

Leitura não é esse ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros (SOARES, 2000, p. 18).

Destaca-se que o conceito de letramento chegou ao Brasil sendo referenciado pela primeira vez por Mary Kato no livro: *Mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, nos anos de 1980. Esse conceito surge trazendo novas formas de se compreender as habilidades de leitura e escrita relacionando-as à função social dessas habilidades. À medida que ler e escrever objetivando o uso social desses conhecimentos e desconstruindo concepções mecanizadas, passa a emergir através das discussões acerca do letramento.

Magda Soares (2003) considera que esse processo se manifesta claramente como questão fundamental num mesmo tempo histórico em diversos locais do mundo, além do Brasil. Porém, a forma como ele se concebeu aqui no país diferenciou-se de outros países considerados como desenvolvidos. Ela justifica que:

No Brasil, a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento (SOARES, 2003, p. 8).

Ou seja, em outros países como França e Inglaterra a discussão acerca do letramento também emerge no início dos anos de 1980 e se consolida independentemente da questão da alfabetização, exatamente porque apesar das condições socioeconômicas dos indivíduos, eles tinham acesso às escolas e, por conseguinte à aprendizagem da leitura e escrita.

Diferentemente, aqui no Brasil a discussão do conceito de letramento surge atrelada ao de alfabetização, como se um fosse totalmente conectado e dependente do outro. Isso pode se justificar através da realidade que a educação do país vivenciava durante o período em que as discussões chegaram aqui no Brasil. A trajetória da educação popular no Brasil é oposta à de outros países desenvolvidos.

No início do século XX, o nível de escolarização ainda era muito baixo. Somente filhos das elites tinham acesso à escolarização, inclusive em países europeus. A partir dos anos de 1960, o movimento que visava à popularização da escola ganhou força, mesmo assim demonstra algumas dificuldades. Inclusive, é nesse período que, tentando diminuir os problemas relacionados ao analfabetismo em adultos, Paulo Freire desenvolveu em 1960 um método de alfabetização de adultos.

De acordo com Ferreira Júnior e Bittar (2008), a educação tecnicista adotada no período de 1970, e que consistiu em preparar através de forma autoritária indivíduos como “mão-de-obra” para o mercado de trabalho, revelava através dos altos índices de analfabetismo entre adultos o quanto a linha de ensino estava estreitamente ligada ao modelo econômico com vistas ao crescimento do capitalismo no país. Sobre isso, Ferreira Júnior e Bittar (2008, p. 335-336) esclarecem:

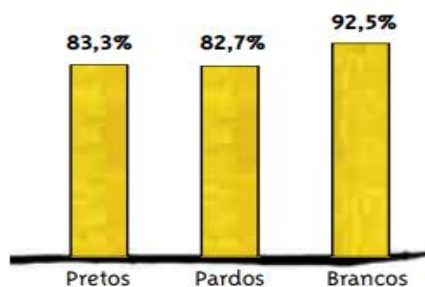
Na esteira desse processo, o regime militar implementou as reformas educacionais de 1968, a Lei n. 5.540, que reformou a universidade, e a de 1971, a Lei n. 5.692, que estabeleceu o sistema nacional de 1º e 2º graus, pois ambas tinham com escopo estabelecer uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção. Ou seja, a educação no âmbito do regime militar foi concebida como um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática, com o objetivo de se viabilizar o slogan “Brasil Grande Potência”.

Apesar das discussões sobre letramento chegarem aqui no Brasil durante o período militar, o problema da alfabetização já antecede o período. Esse foi um dos motivos que ocasionou o conceito de letramento estar diretamente ligado ao de alfabetização aqui no Brasil. Essa, segundo Soares (2003), é uma das justificativas que trouxe diferente significado para o letramento no país. Pois, além de desenvolver habilidades do uso competente das práticas sociais da leitura e escrita, a população

brasileira também enfrentava a necessidade de aprender a ler. O contexto de alfabetização e letramento em que Magda Soares escreve essas informações pode ser observado no Gráfico 7, abaixo:

Gráfico 7 - Taxa de alfabetização de pretos, pardos e brancos (2002)

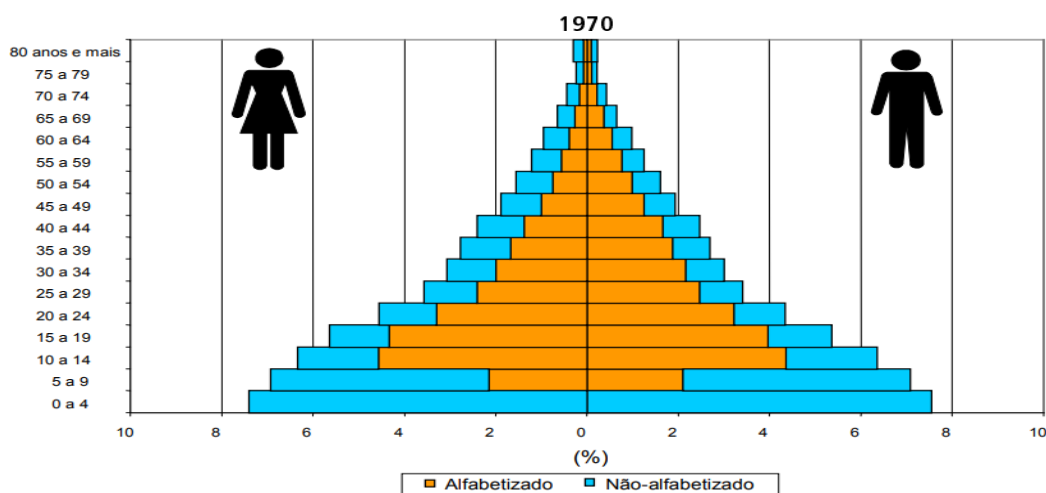
TAXA DE ALFABETIZAÇÃO DE PRETOS, PARDOS E BRANCOS MAIORES DE 15 ANOS (2002)



Fonte: Brandão (2006).

Para ilustrar a informação acerca dos índices de alfabetização no Brasil no período que antecede aos da discussão de letramento, é apresentado mais um gráfico a seguir. Ele demonstra através de uma pirâmide, a porcentagem das taxas de alfabetização dos brasileiros nos anos de 1970. As informações foram obtidas por meio de informações censitárias do período. Através do gráfico, é possível perceber a presença do analfabetismo em indivíduos de todas as idades.

Gráfico 8 - Pirâmide etária segundo a alfabetização no Brasil – Todas as raças/cores no ano de 1970



Fonte: Beltrão (2003).

Uma análise do gráfico demonstra que o analfabetismo no Brasil não atingiu igualmente a população brasileira. Determinados grupos sofreram mais com as consequências desta ausência. A seguir, tem-se a tabela que classifica segundo sexo e cor /raça os dados anteriores:

Tabela 3 - Taxa de alfabetização da população por sexo e raça no Brasil

**TAXA DE ALFABETIZAÇÃO DA POPULAÇÃO COM 5 ANOS E MAIS DE IDADE POR SEXO E COR/RAÇA
SEGUNDO O ANO CENSITÁRIO**

Ano	Total		Branca		Preta		Amarela		Parda	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
1940	41,12	32,79	49,74	41,02	21,05	14,51	64,37	48,17	28,29	21,04
1950	44,12	37,51	53,89	46,80	24,49	18,76	75,84	66,85	30,20	24,55
1960	55,77	50,68	64,22	59,17	34,75	29,78	83,54	77,66	37,12	33,01
1970	62,32	58,72	73,08	69,64	45,68	41,53	87,23	82,67	46,75	44,30
1980	69,74	68,62	80,42	78,40	57,05	54,34	90,18	86,74	56,63	56,21
1991	75,16	76,35	84,41	84,15	65,41	65,13	93,24	91,36	65,53	67,68
2000	83,87	84,83	89,12	89,18	77,39	76,84	94,00	92,93	78,02	79,81

Fonte: IBGE/Censos Demográficos de 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991 e 2000.

Fonte: Beltrão (2003).

Ou seja, de acordo com esse recorte racial, é possível constatar que historicamente pretos e pardos são mais atingidos pelo analfabetismo, o que confirma a exclusão da população negra na sociedade de classes brasileira, tal como afirmado por Fernandes (2008), constituindo -se como parte do que Almeida (2018) caracteriza como racismo estrutural.

Perceber, conforme os dados acima, que pretos e pardos têm menos acesso à alfabetização no período indicado, exemplificam como o acesso à educação formal é desigual e marcado pelo pertencimento racial. Como afirma Camila Penna:

A partir da colonização ibérica as relações sociais e de trabalho passam a ser pautadas pela noção de raça (entendida homogeneamente como característica do dominado). Contudo, essa classificação produzida no colonialismo teria se mostrado mais duradoura que ele próprio (PENNA, 2014, p. 184).

Tal fato, revela e reflete um problema na estrutura de ensino que reforça e consolida a desigualdade racial. Essa desigualdade aparece também nas estratégias pedagógicas e nos currículos escolares, conforme denunciado por Freire (2005), ao defender que a educação deve ser libertadora e dialógica e não instrumento de opressão.

Freire (2005), mesmo sem utilizar o termo letramento e nem tampouco direcionar as suas escritas para crianças em fase de alfabetização, estabelece relação no sentido de

entender que a alfabetização precisa estar em conexão com as características do meio onde os educandos estão inseridos. Freire (2005) defende que o processo de alfabetizar não deve ser dissociado do contexto ao qual o estudante está inserido, devendo ser feita em conexão com a realidade do alfabetizando.

[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1994, p. 20).

Mas assim como Soares (2003) indica que o domínio da linguagem é essencial para a autonomia dos indivíduos no mundo. Em suas palavras: “a educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado” (FREIRE, 2007, p. 27).

3.4 Colonialidade e currículo escolar: onde está a nossa história?

No que diz respeito à educação e legislação no município de Magé, um ano após a certificação dos dois quilombos, foi elaborada e divulgada a Deliberação CME 006, de 15 de março de 2019 que estabelece normas para o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais referentes às práticas de ensino voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais dentro município.

Até então, as práticas antirracistas eram executadas pelos educadores como ações isoladas. A partir dessa deliberação, foi criada a Coordenação de Promoção da Igualdade Étnico-racial e Diversidade que atualmente atua no município com a proposta de auxiliar os profissionais da educação nos procedimentos acerca dos cumprimentos dessas leis. Inclusive, foi essa coordenação a responsável pela elaboração do curso citado anteriormente e pela elaboração de alguns textos que colaboraram para o conhecimento acerca dos quilombos de Magé.

Após receber a certificação de três quilombos em seu município, e como forma de cumprir as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da Cultura e História Africana, Afro-brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino a partir do ano de 2021, a Prefeitura Municipal de Magé encontrou uma alternativa que contempla a expansão de um currículo que rompe com a Matriz colonial de poder e saber.

Por meio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) e Coordenação de Promoção de Igualdade Étnico-racial da Secretaria de Educação e Cultura (COPIED | SMEC), foi implantado na grade curricular de todos os alunos dos 6º ao 9º ano do Ensino

Fundamental da rede municipal, três novas disciplinas. Dentre elas, uma em específico exalta a importância da cultura negra e indígena na formação da sociedade brasileira/local, que é a EHCAI: Ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. As outras disciplinas, são: História, geografia, turismo e meio ambiente de Magé (HGTM) e Cidadania e diversidade religiosa (CDR).

Além da inclusão, o Departamento de Ensino, por meio da COPIED, promoveu durante o primeiro ano de implementação das disciplinas, uma série de atividades que visam a formação do professor que ministra as disciplinas. Dentre elas, em destaque as formações em forma de disciplina a seguir: "As Leis 10.639/03 e a 11.645/08 na Educação Básica"; "A Construção de uma política pública de educação antirracista para o município de Magé"; "Curso de Formação Continuada 'Magé Cidade Indígena'"; "Conferência: O que é protagonismo indígena?"; "Línguas Indígenas e Oralidade na Sala de Aula"; "Conferência: Povos Originários e Questão Fundiária".

Apesar das disciplinas serem direcionadas para os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, parte da proposta das formações continuadas também atingem os professores da educação infantil, fundamental I, II e Educação de Jovens e adultos, no município pode colaborar para o rompimento da predominância de uma história monocultural na escola e da superação de um racismo epistêmico.

Figura 16 - Folder Escola de Mestres

ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE MAGÉ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

ESCOLA DE MESTRES
FORMAÇÃO CONTINUADA

Escola de Mestres
FORMAÇÃO CONTINUADA

Roda de conversa sobre o mês da Mulher Negra, Latina e Caribenha.
(Conversa com relatos de prática docente).

Profª. Silvana da Silva Santana
Mestre em História da África

Profª. Carolina de Fátima Ribeiro
Professora da Rede Municipal de Magé

Profª. Victória Curitiba
Professora da Rede Municipal de Magé

7 de Julho às 18h **Pelo Meet, online**
(link será enviado para o e-mail das escolas)

Público alvo: Docentes da educação infantil, fundamental I e Fundamental II e EJA

EDUCAÇÃO E CULTURA
PREFEITURA DE MAGÉ
Gestão com Igualdade

COPIED
Coordenação de Promoção de Igualdade Educacional e Diversidade

Fonte: Facebook: Prefeitura Municipal de Magé

No ano de 2020, durante o isolamento social ocasionado pela pandemia de Covid-19, os professores do município da educação infantil, fundamental I e II e EJA, tiveram acesso a um curso à distância sobre educação antirracista. Foi uma formação elaborada e ofertada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura/Magé. No decorrer do curso, os professores tiveram acesso a vídeos, textos e leis acerca da temática, dentre eles, um documento contendo informações sobre os três quilombos existentes no município.

Ações como essas no âmbito escolar, nos remetem a refletir acerca da decolonialidade na educação. Retomando o conceito, “a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 24). Para a existência desse movimento de reconstrução, principalmente do saber, faz-se necessário estabelecer conexão entre os conteúdos escolares e os da comunidade, trazendo significado e desconstruindo a manutenção de uma aprendizagem baseada apenas em padrões eurocêntricos (SOARES, 2010) A decolonialidade na educação ainda é um desafio. Esse movimento de reconstrução apontado através dos exemplos acima não indicam que todos os objetivos necessários à essa meta foram alcançados, mas indica que está no caminho para tal.

Na medida em que os educandos de escolas inseridas no mesmo território onde há quilombos se emergem na conscientização referentes aos significados da presença desse espaço, criam subsídios para construir e criar saberes a partir de suas próprias vivências. Lima e Silva (2017, p. 100) acreditam que:

Embora as demandas a favor de uma sociedade justa encontrem materialidade nas leis mencionadas, é na prática cotidiana das escolas que poderemos encontrar um dos terrenos mais férteis, no qual se produzirão os efeitos duradouros para o nosso corpo jurídico e nossos anseios por equidade.

Ao falar em lei, cabe destacar parte do que existe na legislação acerca dessa temática. Tem-se o Parecer CNE/CP 003/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Da mesma forma, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. De acordo com Brito (2017, p. 83-84):

No contexto brasileiro, após longo processo de reivindicações de entidades do Movimento Negro e outros agentes da luta antirracista, o reconhecimento público das diferenças passou a receber contornos institucionais a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Desde então, um conjunto de dispositivos legais, que prescrevem a alteração do currículo e dão

início a uma política educacional voltada à afirmação da diversidade cultural e à educação das relações étnico-raciais nas escolas, evidenciou o esforço de promover na prática pedagógica o reconhecimento das vozes sistematicamente silenciadas. As orientações e diretrizes dessa política mantêm estreiteza com as reflexões sobre a colonialidade e abrem possibilidades para novas formulações teóricas e práticas no ensino brasileiro. Para Moore (2007) as diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem algumas determinações de conteúdo no ensino de história que mobilizam uma reorientação epistemológica de interpretação da história.

Brito (2017) cita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana regulamentada pela resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, Parecer CNE/CP 03, de 10 de março de 2004, para também relacionar que as orientações, diretrizes e políticas que pautam o ensino e valorização da cultura negra dentro das escolas nos oferecem novas possibilidades de práticas.

Especificamente, acerca da Educação nos quilombos existem as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola. Segundo ela, podemos entender que quilombos são:

I -os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica; II - comunidades rurais e urbanas que:a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições; b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória. III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros (BRASIL, 2012, p. 4).

O quilombo Quilombá, encaixa-se nessa classificação, tendo seu surgimento a partir de um movimento de resistência de um terreiro de candomblé fundado por volta de 22 anos naquele espaço. Os integrantes do terreiro, junto a moradores da comunidade tem desenvolvido um trabalho de imersão às origens e pertencimento, por meio do desenvolvimento de variadas atividades culturais, econômicas e educativas.

O trabalho voltado em prol dessa resistência é a necessidade apontada por Gomes (2018) de busca das diferentes formas de protagonismo negro na construção da história brasileira. De acordo com ela, “Ele está no clamor das negras e dos negros cujas vozes ecoaram contra a escravidão e no corpo dos que lutaram e ainda lutam pela nossa humanidade (...) contra a hegemonia do padrão estético branco-europeu e o conhecimento eurocentrado” (GOMES, 2018, p. 225).

Considerando as discussões e os dados apresentados acima, cabe destacar que o município tem caminhado para o desenvolvimento de uma política municipal de

Educação das Relações Étnico-Raciais, o que pode incluir, além das formações continuadas e do incentivo às práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas no espaços escolares, incluir e valorizar os trabalhos realizados em espaços não escolares, como o apontado no Quilombo Quilombá. Para tal, destaca-se que além de abordar o que é proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, cabe aprofundar-se ainda mais no que orienta as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola, tendo em vista que no âmbito da Baixada Fluminense, Magé é a cidade que possui um território com a maior certificação de territórios de quilombos remanescentes.

4 DECOLONIALIDADE E RESISTÊNCIA

Neste capítulo discutiremos algumas das premissas da perspectiva decolonial e usaremos esses elementos para discutir três questões que são centrais neste trabalho. Inicialmente, como a adoção da decolonialidade nos permite vivificar as relações sociais produzidas através da dominação racista e trazer à tona as diversas dimensões da questão negra. Outra discussão importante que pretendemos realizar é sobre como esse novo olhar permite resgatar outras histórias e perspectivas que são obliteradas pela colonialidade. Por fim apresentamos algumas experiências com características decoloniais que vêm sendo realizadas em uma escola de Magé.

Evidentemente que não é pretensão deste trabalho discutir de modo tão profundo como certamente o tema merece. Muito por conta dos objetivos e das dimensões e alcance desta pesquisa. Contudo, promoveremos alguns debates que permitam ao leitor compreender como a decolonialidade é não somente uma visão teórica, mas uma forma de ação político-pedagógica que orienta a construção e a realização das diversas ações que compõem esta pesquisa e atividades de ensino-aprendizagem que pretende estimular no espaço escolar.

4.1 A decolonialidade como forma de ler o mundo

Este tópico tem como objetivo apresentar brevemente o debate sobre a perspectiva decolonial e sua constituição como uma temática relevante para os processos políticos-pedagógicos na América Latina. Nesse sentido, são apresentadas algumas das ações históricas que levam à constituição do grupo e suas premissas teórico-metodológicas, em especial sua aproximação com as propostas de Paulo Freire, apresentando como ele se tornou referência para alguns autores decoloniais, evidenciando como é possível encontrar conexões entre suas propostas e os debates que seguem a perspectiva pós-colonial latino-americana.

Os pesquisadores do Grupo Modernidade/Colonialidade, aqui serão representados pela sigla M/C. Eles têm em comum a crítica que fazem em relação à modernidade ocidental, afirmando que modernidade e colonialidade caminham lado a lado, em outras palavras, “a colonialidade é constitutiva da modernidade e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 75). Tais autores defendem a construção de um projeto, a qual chamam de decolonial.

De acordo com Bernardino-Costa *et al.* (2018, p. 10) a decolonialidade representa um projeto político-pedagógico que se caracteriza pelo “enraizamento nas lutas políticas de resistência e reexistência das populações afrodiáspóricas e africanas, indígenas e terceiro-mundistas”. Dessa forma, o projeto decolonial é uma ação político-pedagógica que pretende ao mesmo denunciar as estruturas de dominação da modernidade e propor novas epistemologias que considerem as produções, resistências e ressignificações das populações que foram dominadas pela colonização. De acordo com Candau e Oliveira (2010, p. 17), o grupo M/C “Trata-se, em síntese, de uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas”.

A união desses pesquisadores foi motivada a partir da separação de um grupo de estudos anterior, o Grupo de Estudos Americanos Latinos Subalternos. De acordo com Ballestrin (2013, p. 96), “[...] devido às divergências teóricas, o grupo latino foi desagregado em 1998, ano em que ocorreram os primeiros encontros entre os membros que posteriormente formariam o Grupo M/C”.

Essas divergências estavam baseadas em questões relacionadas a epistemologia sempre centrada em estudos do Norte, assim como nos estudos subalternos indianos que tinham como um de seus principais objetivos o de “analisar criticamente não só a historiografia colonial da Índia feita por ocidentais europeus, mas também a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana” (GROSGOUEL, 2008 *apud* BALLESTRIN, 2013, p. 92). Para ele, um dos motivos dessa separação foi ocasionada por:

Entre as muitas razões que conduziram à desagregação do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, uma delas foi a que veio opor os que consideravam a subalternidade uma crítica pós-moderna (o que representa uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo) àqueles que a viam como uma crítica descolonial (o que representa uma crítica do eurocentrismo por parte dos saberes silenciados e subalternizados). Para todos nós que tomamos o partido da crítica descolonial, o diálogo com o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos tornou evidente a necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, de descolonizar – a epistemologia e o cânone ocidentais (GROSGOUEL, 2008, *apud* BALLESTRIN, 2013, p. 96).

Os estudos relacionados a esse grupo têm alcançado importância nas discussões das diferentes dimensões da vida social na América Latina, assim como na produção de conhecimento elaborado através dessas reflexões. Segundo Ballestrin (2013), a relevância desses trabalhos pode ser notada pela produção epistemológica desde o surgimento até os dias atuais, sabendo que apenas “com pouco mais de dez anos de existência, o grupo compartilha noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um

vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI” (BALLESTRIN, 2013, p. 99).

Segundo Brito (2017, p. 82), os estudos “[...] têm produzido reflexões teóricas interdisciplinares que pretendem desconstruir a naturalização da epistemologia ocidental. Propõe formas de reconhecer outros conhecimentos com olhares a partir das subjetividades excluídas no âmbito da modernidade capitalista”. No decorrer dos últimos anos, a expansão para outras áreas tem sido cada vez maior, inclusive para a pedagogia (PENNA, 2014).

Sob o mesmo ponto, Penna (2014, p. 183) argumenta que “[...] a proposta da perspectiva decolonial tem, assim com a obra de Freire, um valor pedagógico na medida em que questiona os referenciais eurocêntricos a partir dos quais o conhecimento no campo das ciências sociais é produzido”.

Em *Pedagogia do Oprimido* (2005), por exemplo, além de discutir acerca das questões de classe opressora e classe oprimida, Freire parte da ideia de “estrutura opressora” presente não só no Brasil, mas em toda a América Latina, problematizando as referências de construção de conhecimento espelhado em padrões hegemônicos. Katia Reis de Souza e André Luís de Oliveira Mendonça (2019) descrevem claramente como ele apresenta suas abordagens nesta obra:

Podemos dizer que o livro tem dois eixos centrais: um referente à temática considerada de domínio da pedagogia (capítulos 2 e 3: sobre a disputa entre as concepções bancária e libertadora/problematizadora da educação; sobre a metodologia dos temas geradores/conteúdo programático, respectivamente) e outro concernente à questão da revolução propriamente dita (capítulos 1 e 4: sobre a contradição libertação-opressão; sobre as teorias dialógica e antidialógica da ação coletiva, respectivamente), com a ressalva de que essa divisão talvez nos seja aqui mais ‘didática’ do que real; até porque, de fato, educação e política imiscuem-se ao longo do texto, tal como nas práticas sociais efetivas (MENDONÇA; SOUZA.2019, p. 3).

A dominação presente na relação entre opressores e oprimidos em todas as suas variáveis, representa na prática as relações de poder estabelecidas na modernidade. Referenciar-se em Paulo Freire para construir os caminhos reflexivos desta pesquisa, remete a dar continuidade relacionando e apresentado ao grupo M/C. As concepções de Paulo Freire se conectam com esse grupo criado na década de 1990. Penna (2014) identifica que existe uma proximidade entre as discussões propostas por Paulo Freire e a perspectiva decolonial desenvolvida pelo grupo.

Vale ressaltar que uma das discussões centrais para estes pesquisadores é acerca da constituição da colonialidade e as formas que ela é manifestada na sociedade moderna,

refletida em diversos espaços da sociedade, como na escola. Segundo Maldonado-Torres (2007, p. 131):

[...] apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.

Esse pensamento presente em Maldonado-Torres (2007) permite compreender como o cientificismo e o eurocentrismo se fazem presentes na modernidade inibindo outras formas de saberes e de compreensão do mundo. Isso funciona como se a maneira de legitimar qualquer tipo de conhecimento fosse relacionada de onde ele vem e quais características possuem, atribuindo uma superioridade acerca apenas de uma cultura e uma sociedade em particular sobre as todas as demais.

Uma das muitas facetas e das consequências ocasionada pelo eurocentrismo pode ser entendido como a naturalização do mesmo na forma em que ele aparece na sociedade. Quijano (2005, p. 74-75) nos esclarece que “o eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia”, tornando natural, neste padrão de poder, o processo realizado em instituições da sociedade civil, como a escola que em determinados momentos trabalha a partir de estereótipos eurocentrados sem ao menos questionar os motivos pelos quais fazem isso.

Sobre essa problemática Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 17) acrescentam:

A mais evidente é o entendimento que a modernidade não foi um projeto gestado no interior da Europa a partir da Reforma, da Ilustração e da Revolução Industrial, às quais o colonialismo se adicionou. Contrariamente a essa interpretação que enxerga a Europa como um contêiner – no qual todas as características e os traços positivos descritos como modernos se encontrariam no interior da própria Europa –, argumenta-se que o colonialismo foi a condição sine qua non de formação não apenas da Europa, mas da própria modernidade.

O período do colonialismo deixou heranças presentes até hoje em toda a sociedade, que são vividas na forma da colonialidade e se perpetuaram através das relações sociais, assim como nas relações de dominação cultural e epistêmica.

Desde o século XVIII, sobretudo com o Iluminismo, no eurocentrismo foi-se afirmando a mitológica ideia de que a Europa era pré-existente a esse padrão de poder, que já era antes um centro mundial de capitalismo que colonizou o resto do mundo, elaborando por sua conta, a partir do seio da modernidade e da racionalidade. E que nessa qualidade, a Europa e os europeus eram o

momento e o nível mais avançados no caminho linear, unidirecional e contínuo da espécie. Consolidou-se assim, juntamente com essa ideia, outro dos núcleos principais da colonialidade/modernidade eurocêntrica: uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos (QUIJANO, 2005, p. 75).

A extensão dessa dominação se encaminhou para todas as esferas da vida social, principalmente no que essa pesquisa pretende abordar, que é nas relações entre o controle da produção de conhecimento sobre o lugar, mantendo-se presente até nas práticas de ensino que permeiam o processo de alfabetização e letramento nos dias atuais.

Segundo Walsh (2005), reconhecer a diversidade dos povos negados e promover a inclusão não é suficiente para acabar com o projeto hegemônico. Walsh (2005) vê o conceito de interculturalidade crítica como forma de reconstrução do pensar acerca do conhecimento. Ela apresenta três motivos que nos remetem a esse pensamento crítico:

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/ desde outro modo-, precisamente por três razões principais: primeiro porque é vivido e pensado desde a experiência da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (WALSH, 2005, p. 25).

Essa perspectiva defende o surgimento de novas abordagens na educação e a iniciativa de um projeto decolonial do conhecimento, assim como uma proposta de prática pedagógica que se sustente na perspectiva intercultural. Essas abordagens buscam subverter as ações de uma educação que prioriza o campo do saber nas referências eurocêntricas para uma educação voltada à diversidade e promoção da justiça social.

Com base em Walsh (2009) a interculturalidade crítica não se resume a um conceito, mas sim numa nova forma de compreender o mundo que questiona as estruturas hegemônicas de dominação presentes na modernidade, ou seja, uma (re) construção do pensamento crítico. Para ela, essa nova compreensão partiria dos povos do Sul, os que dantes foram ignorados pela modernidade eurocêntrica. Nessa perspectiva, a interculturalidade crítica estaria voltada à uma pedagogia que assume um caráter decolonial, voltado ao questionamento das ausências curriculares e a transformação de práticas pedagógicas que inibem e uniformizam os costumes e modos de vida. Para Walsh (2006, p. 21):

Mais do que um simples conceito de inter-relação, a interculturalidade assinala e significa processos de construção de conhecimentos 'outros', de uma prática política 'outra', de um poder social 'outro', e de uma sociedade 'outra', formas diferentes de pensar e atuar em relação e contra a modernidade/colonialidade, um paradigma que é pensado através da prática política.

Existe um reconhecimento que devido à diversidade linguística, étnica e cultural as escolas precisam elaborar propostas que atendam às necessidades pedagógicas desses estudantes. O professor, possui um papel fundamental neste processo, e para atender a estas propostas, se faz necessário compreender acerca das vozes silenciadas e ocultas de populações vistas como subalternas. Segundo Brito (2017, p. 85):

A atuação docente exige a compreensão de que os processos de produção do conhecimento e formação envolvem a construção de representações sobre as populações indígenas e negras, urbanas e rurais. E no contexto das relações de poder, podem contribuir, tanto com práticas emancipatórias, quanto com a manutenção de papéis sociais estabelecidos no contexto da colonialidade.

Grosfoguel (2018) nos alerta para uma questão bastante importante, mas que muitas vezes é negligenciada. É necessário um rompimento epistemológico com o sistema de dominação da modernidade capitalista como premissa para o desenvolvimento da perspectiva decolonial. Uma dessas premissas é compreender que o “racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas (...) (GROSFOGUEL, 2018, p. 59).

Desse modo, a análise dos processos pedagógicos que envolvem a formação dos estudantes do primeiro segmento, não pode ser vista sem considerar que o racismo é parte fundamental da organização da escola, dos currículos e das estruturas escolares. E que a construção de novos caminhos e possibilidades passa pelo reconhecimento que a questão negra (e indígena) devem ser problematizadas com seriedade no dia a dia, dentro e fora da escola.

Materiais didáticos, currículos e práticas pedagógicas que considerem o racismo apenas como uma ideologia, ainda que denunciem as hierarquias raciais de nossa sociedade, esbarram na limitação de não as perceber como princípios organizadores da vida social, o que limita as ações para sua superação. Dessa forma, o foco fica limitado muitas vezes a ações pontuais em determinados momentos do ano letivo ou da formação estudantil sem entender que as demais etapas de ensino-aprendizagem ainda são eurocêntricas e tratam desse tema como secundário e não como questão central na escola e na sociedade.

4.2 Decolonialidade e a questão negra.

De acordo com o Art. 1º da Lei nº 12.288/10, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, considera-se como população negra: “o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga” (BRASIL, 2010).

Reconhecemos que o colonialismo levou ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, e que os Africanos e afrodescendentes, os povos de origem asiática e os povos indígenas foram vítimas do colonialismo e continuam a ser vítimas de suas consequências. Reconhecemos o sofrimento causado pelo colonialismo e afirmamos que, onde e quando quer que tenham ocorrido, devem ser condenados e sua recorrência prevenida. Ainda lamentamos que os efeitos e a persistência dessas estruturas e práticas estejam entre os fatores que contribuem para a continuidade das desigualdades sociais e econômicas em muitas partes do mundo ainda hoje (BRASIL, 2001, p. 8).

Como medida de prevenção, educação e proteção com vistas à erradicação do racismo, a Declaração de Durban afirma:

Reconhecemos que a desigualdade de condições políticas, econômicas, culturais e sociais podem reproduzir e promover o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, e têm como resultado a exacerbação da desigualdade. Acreditamos que a igualdade de oportunidades real para todos, em todas as esferas, incluindo a do desenvolvimento, é fundamental para a erradicação do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata (BRASIL, 2001, p. 17).

O art. 9º da Lei nº 12.288/10, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, afirma que “A população negra tem direito a participar de atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer adequadas a seus interesses e condições, de modo a contribuir para o patrimônio cultural de sua comunidade e da sociedade brasileira” (BRASIL, 2010).

As legislações Lei 10.239/2003, Lei 11.645/2008, Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais, Plano Nacional de Implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais e a BNCC resultam das demandas por ações afirmativas nas políticas públicas, sobretudo, no campo da educação básica, defendendo a promoção da igualdade e o reconhecimento da diversidade.

Para Gomes (2008), mais do que uma lei, essas iniciativas devem ser compreendidas como uma vitória do movimento negro que lutou por diversos anos em prol do reconhecimento da diversidade na educação. Porém, a mesma alerta:

[...] dependendo da forma como a lei for implementada, podem se transformar em limites. O primeiro deles refere-se ao fato de que, apesar da importância da inclusão da questão racial no currículo via o estudo da África e da cultura afro-brasileira, um cuidado deve ser tomado: as ações pedagógicas e as práticas

desenvolvidas na perspectiva apontada pela lei não podem desconsiderar o contexto das políticas de ação afirmativa que as possibilitou. É importante frisar que a lei e as diretrizes são mais do que um ganho pedagógico. Elas são resultados da luta política em prol de uma escola e de um currículo que insira a diversidade. Por isso, elas caminham lado a lado com outras iniciativas políticas e pedagógicas reivindicadas pelos movimentos sociais e hoje incorporadas - com limites e contradições - no contexto educacional brasileiro, tais como: a formação de professores (as) indígenas, a constituição de escolas indígenas, a educação inclusiva, as escolas do campo, a formação de professores (as) do campo, a educação ambiental, entre outros (GOMES, 2008, p. 85).

A escola é uma instituição que pode contribuir para a percepção e valorização dessas diferenças, cabendo também aos educadores a reflexão sobre as práticas que conduzem a valorização das diferentes identidades culturais. De acordo com Walsh:

Enquanto a dupla modernidade-colonialidade historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista, hoje se esconde por trás de um discurso (neo)liberal multiculturalista. Desse modo, faz pensar que com o reconhecimento da diversidade e a promoção de sua inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido (WALSH, 2009, p. 16).

Um dos responsáveis por essa dificuldade de abordagem da questão racial negra na escola é também um dos exemplos mais concretos da influência da colonialidade na discussão da questão negra, a problemática noção de democracia racial.

No Brasil o mito de democracia racial bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre as políticas de “ação afirmativa” e paralelamente o mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça(nacional) atrasou também o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro (MUNANGA, 2003, p. 11).

A equivocada ideia de que o racismo seria um exemplo de sociedade onde as relações raciais e a escravização teriam sido “brandas”, não somente reduz a verdadeira dimensão do racismo na vida de milhões de negras e negros durante a diáspora, como impede o necessário debate sobre as consequências materiais e subjetivas do racismo na vida social brasileira todos os dias. Isso fica bastante evidente no modo como boa parte da legislação educacional brasileira discute e aborda a questão do racismo. Uma das definições do que é o racismo:

O racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo,

são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas (MUNANGA, 2003, p. 8).

A Lei 10.239/2003, Lei 11.645/2008 e a BNCC defendem a promoção da igualdade e o reconhecimento da diversidade, mas trabalham a partir de uma lógica que defende na maioria das vezes a incorporação das populações negras ao universo branco eurocêntrico. Assim, as ações político-pedagógicas não questionam as relações de poder que estão na origem das estruturas que constroem e fomentam a desigualdade racial, representando o que Candau (2008) denominou de multiculturalismo assimilacionista.

Todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. (CANDAU, 2008, p. 50).

Nesse contexto, leis como a 10.639/2003 ou 11.645/2008 passam a ser difundidas no âmbito educacional e em outros espaços, não como resultado da luta dos movimentos negros e indígenas contra o racismo, mas como concessões do Estado em um difuso reconhecimento da diversidade cultural. Cabe ressaltar que no caso brasileiro, a ideia de democracia racial é um traço tão marcante que a criação das cotas raciais foi objeto de intensa campanha de diversos setores da sociedade e sofreu acusações de fomentar a guerra racial que, de acordo com esses, não existiria. A rejeição pública só foi reduzida quando o Supremo Tribunal Federal definiu que as cotas eram um instrumento legal a ser usado pelo Estado para combater a desigualdade racial. Entretanto, é possível observá-la em discursos em diferentes setores da sociedade. Isso demonstra como a colonialidade e seu falso discurso acerca da modernidade e das relações sociais nela existentes, tem um alcance hegemônico em vários setores sociais, inclusive na academia.

Porém, se a colonialidade está firmemente presente nos exemplos dados anteriormente, seu enfrentamento pelos movimentos negros e indígenas e pela intelectualidade e as diversas representações sociais comprometidas com o enfrentamento do racismo também têm sido relevantes e fundamentais para que outras formas de compreensão da questão negra se desenvolvam. Uma visão decolonial precisa reconhecer que a legislação e as políticas antirracistas são fruto dessa luta que remonta, como já dissemos em outra oportunidade há décadas de enfrentamento cotidiano do racismo.

Desse modo, a superação do racismo passa necessariamente pela vitória sobre o que Santos (2010) denomina de “linha abissal”, que hierarquiza e divide o mundo sob uma perspectiva eurocêntrica, a “superação do racismo passa necessariamente pela vitória

sobre o que Santos (2010) denomina de “linha abissal” (SANTOS, 2007, p. 72). Sobre isso, Santos (2007) afirma que “o pensamento abissal moderno se destaca pela capacidade de produzir e radicalizar distinções” (SANTOS, 2007, p. 72). Ao discorrer sobre essas distinções, Santos (2007) afirma:

As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro” (SANTOS, 2007, p. 71).

Figueiredo (2018) demonstra como a ação e a resistência das mulheres negras é ao mesmo tempo uma denúncia da colonialidade e uma proposição de sua superação. “As denúncias se dirigiam às condições de vida das mulheres negras, à sua invisibilização no processo histórico e às narrativas hegemônicas sobre a formação da sociedade brasileira” (FIGUEIREDO, 2018, p. 209). A autora denuncia como na sociedade brasileira, diante das demandas dos movimentos sociais,

[...] a colonialidade do poder é reconfigurada, mostrando-se relativamente aberta à incorporação dos corpos subalternizados, ou de sujeitos membros das minorias racializadas, mas que estão desvinculados de práticas políticas que realmente transformem as hierarquias raciais e de gênero (FIGUEIREDO, 2018, p. 209).

Nesse cenário, decolonizar a questão negra significa promover algo para além da simples inversão de posições dentro da hierarquia da modernidade capitalista. Como afirma Figueiredo (2018, p. 216-217), “Não queremos subverter a ordem hierárquica, nos colocando agora no topo da hierarquia, em vez de ocupar a base”. É necessário nesse sentido, “transformar, subverter e desintegrar a colonialidade global do poder contra toda forma de dominação e exploração da existência social”. (FIGUEIREDO, 2018, p. 216-217),

4.3 No caminho da resistência: Outras histórias emergem

A identidade cultural dos indivíduos perpassa pela diversidade de elementos histórico-culturais que compõem as suas vidas. Apesar disso, a identificação e pertencimento dos cidadãos está sujeita a um movimento heterogêneo que causa diferenças não só pela origem e territorialidade como pelo progresso e acesso a direitos.

Neste quadro é possível acrescentar uma espécie de uniformização de comportamentos e hábitos com a globalização incrementada pelas tecnologias e a internet, essa mesma que por outro lado, ainda está longe de abraçar todas as histórias de que se constitui o mundo, como o de Magé.

Uma das questões indicadas na introdução da dissertação, é que esta pesquisa parte da trajetória profissional e pessoal da pesquisadora, no que se refere a sua relação com o município de Magé, enquanto seu local de trabalho. Algumas considerações sobre o território, mesmo que etnocêntricas, foram indicadas, demonstrando o desconhecimento dos diferentes hábitos culturais dos estudantes e moradores, assim como das manifestações e práticas culturais de cunho afro-brasileiro presentes no território.

Esse trabalho, na sua simplicidade, visou contemplar o lado da invisibilidade citada por Boaventura (2007), através de intervenções práticas e investigações que resultaram em uma série de informações acerca das identidades, memórias e significados, principalmente no que tange a questão afro-brasileira presentes no lugar. A imersão na pesquisa, indicou que além de todo um contexto histórico que demonstra a presença do povo negro na região nos anos passados, como as marcas deixadas pelos escravos na construção do Caminho do Ouro que ia de Vila Inhomirim até Petrópolis, temos até os dias atuais, as marcas do povo negro que demonstram sua resistência através da manutenção da cultura afro-brasileira.

Entendemos ser importante apresentar parte dos diversos grupos que atualmente desenvolvem práticas que mantêm e valorizam a cultura negra no município em que o estudo foi realizado. Cabe ressaltar, que os que estão aqui indicados não são os únicos. Existem outros grupos que aqui não são citados, mas em suas particularidades são tão importantes quanto os aqui mencionados. Infelizmente, somente a busca por esses grupos e a escrita acerca de seus fazeres, certamente poderia resultar num outro trabalho de pesquisa. Os que estão mencionados, são os que a pesquisadora conheceu através da vivência da pesquisa.

De conhecimento popular, o velho ditado passado de gerações em gerações, frequentemente utilizado pelo líder do *Quilombo Quilombá*, e cuja autoria é desconhecida, nos adverte: “Quem conta um conto, aumenta um ponto”. Tal ditado, ilustra como as histórias podem sofrer alterações em seus enredos a partir daqueles que as recontam. Ou seja, para saber mais dessas histórias, é necessário ouvir daqueles que a vivem. Inclusive, a frase: “Não fale de mim, sem mim” é constantemente usada pelo líder no Quilombo. Sendo assim, mesmo sem ter sido previamente planejado no projeto, a

pesquisadora esteve presente no *Quilombo Quilombá* para se aproximar um pouco mais dessas histórias antes de a recontar.

A situação acerca das histórias representadas pode ser ainda mais agravante, quando a prática de contação é composta por um discurso hegemônico carregado de preconceitos e julgamentos, que as modificam conforme seus próprios entendimentos ou a partir de seus diferentes lugares de fala. Mignolo (2003), através do conceito de geopolítica do conhecimento indica que esse enredo vai ser ditado pela predominância de uma língua sobre as demais, que carrega consigo aspectos políticos, culturais, sociais, geográficos e estão ligados a vida política e a manutenção de um poder que se estrutura para perpetuar as heranças da colonialidade. Essa língua aproxima-se a determinar a identidade desses sujeitos.

É nessa perspectiva, de resistir e não deixar que os outros contem suas histórias, apresentando referências distintas às que realmente são vivenciadas, que os integrantes do *Quilombo Quilombá* vêm se movimentando no decorrer dos últimos anos.

Um dos atos marcantes de sua história, no que se refere ao registro escrito, está representado no lançamento do livro *Quilombo Quilombá – Uma história de resistência do Ilê Àse Ògún Àlákòró*, no dia 19 de novembro de 2021. Eles receberam o patrocínio para lançarem uma tiragem de 500 cópias de distribuição gratuita de um livro que conta a história do Quilombo, através do incentivo do Governo Federal, por meio da Lei Aldir Blanc.

Figura 17 - Lançamento do livro do Quilombo Quilombá



Fonte: Fotografia registrada pela autora durante o evento de lançamento do livro.

O livro, de autoria do Bábálórìsà Paulo José de Ògún, apresenta, através de uma linguagem voltada para o público infantil, uma história vivenciada por ele e seus ancestrais. No livro, ele recorre a formação dos quilombos no período escravocrata, para explicar o período de crueldade que o povo negro sofreu, indicando que apesar de seu fim, muitas coisas aconteceram após esse período.

Em seguida, a história do Quilombo é apresentada, acompanhada de ilustrações de Felipe de Carvalho Mateus. Segundo o autor, a história do Quilombo tem seu início no ano de 1696, com a chegada de negros escravizados para construir a Igreja de Nossa Senhora da Piedade do Inhomirim. A sobrevivência desses escravos em Bongaba, estava condicionada ao trabalho de construção, assim como nas atividades rurais.

Outra relação que esclarece a permanência dos negros na região de Bongaba apontada pelo autor, está na construção da Estrada de Ferro Mauá na metade do século XIX feita pela mão-de-obra de muitos negros, como do avô do autor, que apesar de sua desativação, atualmente ainda tem seus vestígios da linha de ferro dentro do Quilombo.

Da história do Quilombo, outras emergem no decorrer do livro, como a da vovô Alzira, que colhia taboa para fazer esteiras para os quilombolas e pobres da região, e a do vovô Carrado, que anos depois, marca a vida de muitos moradores do local realizando um trabalho de reciclagem do lixão ali construído no bairro.

Histórias de personagens que hoje ainda estão vivas e atuantes também surgem, como Bia Nunes, Presidente da Associação de Quilombos do RJ, tia Funpé e Pai Paulo, marcando a história da comunidade.

Além do que foi citado no livro, no *Quilombo Quilombá* acontecem outras atividades, como Jongo, capoeira, culinária, artesanato, moda e outras. Parte das atividades foram reunidas na Mostra Cultural que aconteceu de forma online.

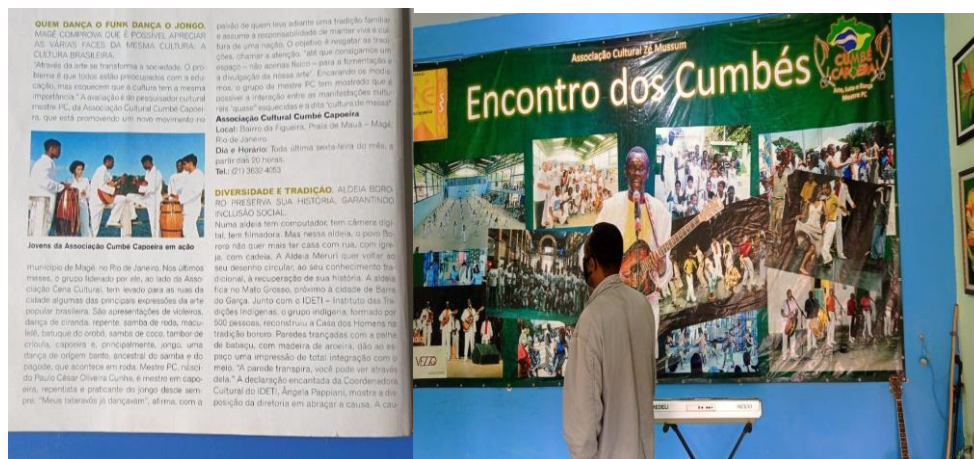
Figura 18 - Mostra cultural On-line em Magé



Fonte: Jornal O Dia (2021).

Além do *Quilombo Quilombá*, há outros Patrimônios Imateriais que tem como sua principal vertente a questão negra, como os outros dois Quilombos da cidade: *Feital* e *Maria Congá*, seguindo sua trajetória de luta e resistência, assim como o *Grupo Zé Mussum de Cultura Popular* citado no Mapa de Cultura da Secretaria de Estado de Cultura do Rio de Janeiro.

Figura 19 - Matéria sobre o Jongo no município de Magé/Visita a Associação Cultural Zé Mussum



Fonte: Associação Cultural Zé Mussum. Foto da autora, 2021/Foto da autora, outubro de 2021.

Na Associação, o Mestre PC guarda registros que contam parte da história do Ponto de Cultura, assim como da sua família e de sua própria história de vida. Entre os registros, é possível encontrar matérias de jornais, revistas, premiações, menções honrosas e outras. Diversos alunos já passaram por lá nas variadas atividades, como a pintura, artesanato, jongo, música, percussão, canto e capoeira. Mestre PC, como já diz o nome, é Mestre de Capoeira, filho da também citada no Mapa de Cultura, Dona Isabel Cunha, a rainha do jongo de Mauá.

No que diz respeito a capoeira, diversos grupos atuam na região colaborando, dentre outros, na construção identitária dos capoeiristas. No ano de 2021, a Secretaria de Educação e Cultura do Município de Magé promoveu um encontro entre os representantes do grupo, totalizando um número de quatorze grupos presentes.

Figura 20 - Roda de capoeira na Agenda Escutatória em Magé



Fonte: Foto da autora (2021).

Além da Capoeira, outras expressões culturais afro-brasileiras se fazem presentes no território como os grupos Jornada Milagres de Jesus, Nova Aurora do Oriente e Marinheiros - Três Reis do Oriente, que são os grupos de Folias de Reis que a pesquisadora teve acesso através de pesquisa e vivências no município, assim como as Escolas de Samba União do Canal e Flor de Magé, mais antiga Escola de Samba em atividade, datada de 1900 e patrimônio imaterial do estado do RJ.

Figura 21 - Folia de Reis Nova Aurora do Oriente



Fonte: Foto da autora (2021).

Os grupos mencionados acima são alguns, dos demais existentes na cidade. Outros poderiam ser citados, como o grupo *Pagodão do Zumbi*, que promove no dia da Consciência Negra há anos um encontro que reúne música, arte, culinária e outras expressões e tantos outros. Como foi afirmado anteriormente, seria necessário um trabalho minucioso para inventariar em todos os distritos, os grupos ou até mesmo indivíduos que realizam esse trabalho de valorização da cultura negra.

As menções realizadas permitem perceber essas tantas outras histórias de resistência que vão emergindo e se resignificando de geração em geração. Ou seja, para além das referências eurocentradas utilizadas nas salas de aula, essas histórias afrocentradas precisam ser visibilizadas no cotidiano escolar. De acordo com Candau:

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal (CANDAU, 2011, p. 41).

O protagonismo negro, através de uma educação que caminha contra a cultura escolar dominante, pode estar em evidência através das abordagens interculturais em sala de aula. No que se refere ao município de Magé, fica evidente que existem histórias suficientes para serem contadas e recontadas nas escolas da cidade, colaborando no processo de alfabetização e letramento na perspectiva da Educação para as relações étnico-raciais.

4.3.1 Novas Experiências em uma Escola de Primeiro Segmento

Práticas educativas que colaboram para a desconstrução de estereótipos e propõem o reconhecimento e valorização das identidades culturais, foram percebidas na Escola Municipal Doutor Domingos Bellizzi durante a trajetória da pesquisa, realizadas pela pesquisadora, assim como, por outras professoras da escola. Essas ações se articularam com a pesquisa e passa a ser percebidas também como objeto de análise, por contribuírem para a resposta do problema de pesquisa.

Uma das práticas pedagógicas desenvolvida pela pesquisadora se propôs a investigar e refletir sobre a valorização identitária local de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pertencentes a espaços subalternos, no processo de construção coletiva de um registro virtual sobre o bairro onde a escola a qual pertencem, está situada. Como subsídio para a construção do produto educacional, uma série de aulas específicas e aulas-passeios foram adaptadas e realizadas com a turma, objetivando o questionamento das heranças coloniais que causam o silenciamento nas produções locais.

Figura 22 - Aula externa no bairro de Vila Recreio



Fonte: Foto da autora (2019).

Através da intervenção foram coletadas fotografias, depoimentos e percepções dos estudantes. Como resultado, obteve-se a contribuição para a inserção de dados sobre o bairro no website da Wikipédia, que nesse contexto, pode ser entendida como um movimento de contra-hegemonia nesse espaço social. Os resultados obtidos permitem considerar que a intervenção contribuiu para reflexões dos estudantes, assim como, para

o reconhecimento e fortalecimento de suas identidades a partir da valorização da multiplicidade cultural, histórica, social e local.

Figura 23 - Elaboração coletiva de informações sobre Vila Recreio para inserção na Wikipedia



Fonte: Foto da autora (2019).

Outra prática que colaborou para o movimento de contra-hegemonia, se reflete na ida dos estudantes dos Anos Iniciais ao *Quilombo Quilombá* para participar do evento de lançamento do livro. Na oportunidade, eles puderam conhecer o local e participar de atividades lúdicas, como jogos, roda de leitura e atividades artísticas. A ida ao local, refletiu em outras práticas pedagógicas desenvolvidas na escola posteriormente.

Figura 24 - Alunos da E. M. Dr. Domingos Bellizzi visitando o Quilombo Quilombá



Fonte das imagens: Facebook da E. M. Dr. Domingos Bellizzi (2021).

Após a ida ao Quilombo, aconteceu na escola a Culminância do Projeto Artescola. Esse foi um projeto que não teve nenhuma conexão com a pesquisa ou com a ida ao Quilombo. Porém, a experiência vivenciada pelos docentes e alunos no Quilombo, colaboraram para que a temática da arte na escola fosse abordada a partir de uma perspectiva intercultural. A escola se engajou na causa com uma abordagem além da arte, mas que resultaram em trabalhos que fizeram referência à cultura afro-brasileira, promovendo o respeito à diversidade. No projeto, realizado entre as turmas da educação infantil e ensino fundamental, aconteceram diversas amostragens de trabalhos que enalteciam a cultura afro-brasileira, além de um espaço dedicado à oficina de tranças. Nesta atividade, foi montado um pequeno salão de beleza onde as professoras e funcionárias da escola, propiciaram uma troca afetiva e significativa, através dos trançados feitos nos cabelos dos estudantes. Um registro afetivo se deu junto a cada um e será parte da memória de todos que de uma maneira ou de outra contribuíram para a realização deste projeto.

Figura 25 - Projeto ArteEscola



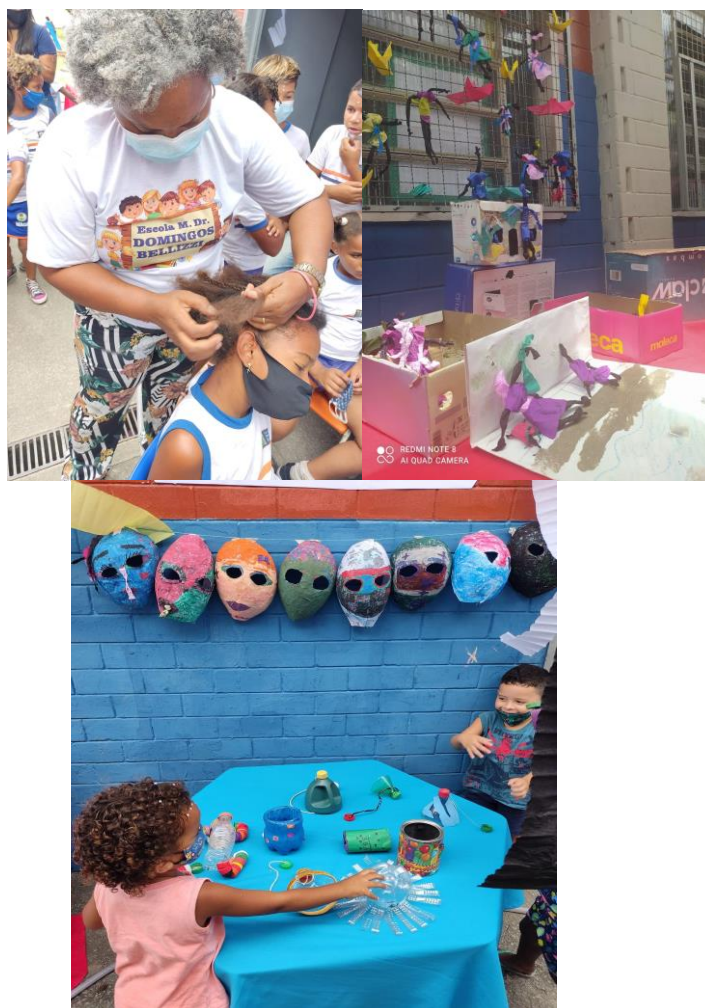
Fonte das imagens: Facebook da E. M. Dr. Domingos Bellizzi (2021).

Figura 26 - Exposição de trabalhos no Projeto Artescola



Fonte das imagens: Facebook da E. M. Dr. Domingos Bellizzi (2021).

Figura 27 - Professora trançando o cabelo da estudante



Fonte das imagens: Facebook da E. M. Dr. Domingos Bellizzi (2021).

Outra prática pedagógica que cabe ser citada, foi a visita dos estudantes a 1º Estação Ferroviária do Brasil. Apesar de não ter sido uma prática desenvolvida com os alunos dos Anos Iniciais, assim como também não ter sido planejada pelos docentes da própria escola, a atividade a seguir resultou em outros desdobramentos importantes que atingiram todos os estudantes da escola, inclusive os do Ensino Fundamental I. A Secretaria de Educação e Cultura, através do Projeto de Educação Patrimonial: “O Patrimônio é de Todos”, oportunizou a ida de 40 estudantes ao Patrimônio Histórico de Guia de Pacobaíba. Reitera-se que este local foi citado nessa pesquisa, no terceiro capítulo. Os alunos selecionados pela escola, foram os que estudam do 6º ao 9º ano de escolaridade.

Figura 28 -Visita a 1º Estação Ferroviária do Brasil



Fonte das imagens: Facebook da E. M. Dr. Domingos Bellizzi (2021).

É possível perceber através das imagens, que a intervenção proposta e realizada colaborou para a apropriação e valorização do lugar por parte dos estudantes. Um dos resultados dessa visita, foi a continuidade da ação na escola, resultando na Culminância do projeto: "O PATRIMÔNIO TAMBÉM É NOSSO", que atingiu todos os segmentos da escola, oportunizando aos alunos a conscientização e valorização do lugar onde moram, através do conhecimento e valorização da história do município de Magé, seus patrimônios e tradições.

Figura 29 - Culminância do projeto "O PATRIMÔNIO TAMBÉM É NOSSO"



Fonte das imagens: Facebook da E. M. Dr. Domingos Bellizzi (2021).

A última prática pedagógica que aqui será apresentada, resultou na Primeira Mostra de Cinema na Escola com filmes feitos pelos próprios alunos. Eles foram estimulados e instigados a produzirem registros audiovisuais que respondessem a

seguinte pergunta: “Que lugar é esse?”, tendo como ideia principal, demonstrar através dos vídeos, que o bairro onde moram ou estudam, possuem história, cultura e saberes, entendendo que a momentânea invisibilidade de um local ou de um saber, pode tornar-se inexistente a partir de um movimento de reflexão e ação.

Para culminância e apresentação dos resultados dessa prática, foi montada uma mostra de filmes para todos os alunos da escola. Dentre os vídeos, alguns alunos fizeram entrevistas a pessoas que fazem parte da história do bairro, como o Pai Paulo do Quilombo Quilombá, fazendo com que o bairro de Vila Recreio, através da simplicidade dos vídeos, protagonizasse um cenário de ricas histórias.

Figura 30 - Projeto: "Que lugar é esse?"



Fonte das imagens: Facebook da E. M. Dr. Domingos Bellizzi (2021)

5 INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS NOS ANOS INICIAIS.

Estabelecer relação entre os conteúdos trabalhados em sala de aula com o contexto que o estudante está inserido, reconhecendo e contemplando a diversidade cultural que há entre eles tem sido um desafio para docentes. Além de ser essencial para uma formação pedagógica pautada na perspectiva de uma educação intercultural (CANDAU, 2014), que estabelece, através do diálogo entre diferentes sujeitos, a promoção e valorização da diversidade no espaço escolar, por meio de saberes e práticas.

Pensar em uma educação voltada para ouvir os saberes e estabelecê-los como centrais no processo de ensino-aprendizagem, caminha na direção contrária de uma

educação tradicional bancária descrita por Freire (2005), onde “[...] não há um processo dialógico no qual são questionados ou problematizados determinados temas. Os temas são passados na forma de “depósitos bancários” (PENNA, 2014, p. 187).

Acontece que, o processo em que há verdades que se legitimam como inquestionáveis mediante a autoridade do docente em contraposição à “ignorância” do discente (PENNA, 2014), reflete parte da formação que muitos professores receberam em sua própria trajetória de formação acadêmica, que foi a de uma educação tradicional bancária e eurocêntrica.

5.1 Letramento Crítico, Decolonialidade e Educação para as relações étnico-raciais

De acordo com Machado (2017), os currículos universitários que formam os docentes são extremamente eurocentrados, ocasionando que todos aqueles que se formam sem conhecer a perspectiva das relações étnico-raciais continuem perpetuando esse eurocentrismo no ensino. Portanto, faz-se necessário a descolonização dos currículos universitários, assim como, de formações continuadas, seminários, diálogos e demais propostas que dialoguem acerca da promoção das diferenças.

De acordo com Bernardino-Costa et al. (2018, p. 10) a decolonialidade representa um projeto político-pedagógico que se caracteriza pelo “enraizamento nas lutas políticas de resistência e reexistência das populações afrodiáspóricas e africanas, indígenas e terceiro-mundistas”. Segundo os pensadores da corrente modernidade/colonialidade, os povos não-europeus foram silenciados, não tendo seus saberes valorizados mesmo após a colonização. No estudo, foram apresentadas as discussões de alguns pensadores que dialogam acerca das heranças da colonialidade e das consequências até os dias atuais, principalmente na área da educação.

A pesquisa que deriva o produto educacional a seguir, visa responder a seguinte pergunta: Como a decolonialidade é uma forma de ação político-pedagógica que orienta a construção e a realização de diversas ações antirracistas, a partir de atividades de ensino-aprendizagem no espaço escolar?

O questionamento anterior pode ser entendido por muitos professores como um desafio. Até mesmo porque, romper situações cotidianas que surgem na sala de aula e que estão baseadas em estruturas já prontas e engessadas pelos métodos ou até mesmo pelos materiais didáticos que são disponibilizados para ensinar os alunos a ler e escrever, não é uma tarefa simples. Certamente, é uma proposta que envolve questionar e discutir acerca

dos variados protagonistas locais da história cultural, social e étnica que não estão em evidência nesse processo do ensino da leitura e da escrita.

Nesse contexto, a presente oficina é uma proposta de diálogo, no formato de roda de conversa, para pensar acerca da descolonização das práticas pedagógicas, baseando-se na perspectiva da interculturalidade crítica, como meio de contemplar a diversidade cultural, histórica e social dos estudantes envolvidos na pesquisa.

As atividades descritas a seguir fazem parte da oficina que foi realizada na Escola Municipal Doutor Domingos Bellizzi, pertencente ao município de Magé. A oficina é vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, resultante do projeto de pesquisa “Educação Intercultural Para As Escolas Municipais De Magé: Fazeres Pedagógicos para a Alfabetização e Letramento”.

A proposta se baseou em realizar um encontro entre pesquisadora, professoras dos Anos Iniciais da escola estudada e representantes da comunidade escolar. A carga horária total da oficina totalizou 8 horas. Ela foi dividida em dois momentos: um presencial e outro remoto. O encontro presencial ocorreu na própria escola, com duração aproximada de 4 horas. Já o segundo momento, foi de forma remota, através da realização de uma atividade entregue ao final do encontro e enviada posteriormente para o e-mail da pesquisadora.

Figura 31 - Participantes da Oficina



Fonte: Foto da autora (2021).

A oficina contou com as etapas apresentadas a seguir por meio da tabela abaixo:

Etapas da oficina	Tempo Estimado	Estratégias
Apresentação	10 min.	<ul style="list-style-type: none"> ● Utilização de Power Point; ● Apresentação da pesquisa;
Refletindo sobre a diversidade no ambiente escolar a partir das práticas culturais vivenciadas no entorno escolar.	30 min.	<ul style="list-style-type: none"> ● Vídeo: (14) JONGO - QUILOMBO QUILOMBÁ - YouTube; ● Diálogo acerca do vídeo e sua relação com as práticas pedagógicas exercidas no ambiente escolar.
Espaço de fala: “Não precisamos que a Academia fale por nós, temos nossa própria voz”	20 min.	<ul style="list-style-type: none"> ● Convite ao líder do Quilombo Quilombá; ● Conversando acerca do Quilombo Quilombá e a importância do ensino da cultura e história afro-brasileira e indígena.
Histórias orais	30 min	<ul style="list-style-type: none"> ● O que é história oral? ● É possível ensinar a ler e escrever a partir das histórias orais? ● Possibilidades de construção de atividades voltadas à consolidação do letramento a partir das narrativas orais apresentadas por moradores da localidade. ● A moradora participante foi a avó de uma aluna, conhecida por ser a primeira professora do bairro, dando aulas para a comunidade quando ainda não existia a escola.
Roda de conversa	60 min.	<ul style="list-style-type: none"> ● Afinal, o que é educação intercultural e de que maneira ela se relaciona com a alfabetização e o letramento, a partir das concepções de Candau?
Pausa	15 min.	<ul style="list-style-type: none"> ● Lanche
Atividade prática	30 min.	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação da primeira unidade do caderno de atividades; ● Avaliação das atividades
Avaliação do encontro	20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ● Questionário de avaliação do encontro

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Figura 32 - Realização da Oficina Interculturalidade em Ação



Fonte: Foto da autora (2021).

5.2 Uma proposta de produto que emerge da experiência coletiva

O caderno de atividades: *INTERCULTURALIDADE EM AÇÃO -Fazeres Pedagógicos para a Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais* é um material didático direcionado aos professores dos anos iniciais que se encontram em contextos semelhantes ao indicado na pesquisa de origem. Em especial, é dedicado aos professores dos anos iniciais do município de Magé/RJ.

Alguns caminhos foram traçados no decorrer do estudo para alcançar a resposta do problema de pesquisa, muitos deles relacionados com as teorias que estão voltadas a problematizar a invisibilidade dos saberes não-europeus nos materiais didáticos e nas práticas educativas. Ou seja, procurando entender por qual motivo os materiais didáticos insistem em carregar até os dias atuais os traços de uma sociedade construída na base da eurocentrismo.

Como resposta ao problema de pesquisa, tem-se como proposta a construção do material didático: *INTERCULTURALIDADE EM AÇÃO - Fazeres Pedagógicos para a Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais*. É um protótipo com atividades que serão direcionadas aos estudantes dos anos iniciais em fase de consolidação da alfabetização. O material é pensado a partir da coletividade e principalmente do protagonismo dos estudantes e professores envolvidos na pesquisa. Algumas atividades do caderno, foram inspiradas nas práticas pedagógicas citadas no quarto capítulo dessa dissertação.

Vale ressaltar, que a princípio, o estudo consistia em envolver alunos, professores e a comunidade local na construção do material didático, por meio de geração de dados e levantamento de informações sobre a diversidade cultural, étnica e social existente no entorno da escola, transformando esses materiais em proposta de atividades, montando assim um caderno sob perspectiva intercultural. Uma das metas era realizar a aplicação do caderno de atividades com uma turma dos anos iniciais, verificando assim, a eficácia do material elaborado.

Porém, a pesquisa ocorreu concomitante à pandemia de covid-19 no Brasil, que modificou consideravelmente a rotina das escolas e o modo como as aulas aconteceram. Sendo assim, pensando na preservação das vidas e nos protocolos de segurança a serem cumpridos, a ideia inicial de aplicação foi modificada, e o material segue como um protótipo, para ser aplicado com os estudantes.

Pensando na pedagogia decolonial, que defende a utilização de novas práticas que valorizem a produção e principalmente os saberes dos povos que vêm sendo silenciados há tempos, esse material foi preparado em duas etapas. Na primeira etapa, a pesquisadora realizou um levantamento de dados que pudessem dar base à elaboração e escrita do material didático.

Esses dados foram gerados através da aplicação de um questionário aos professores dos anos iniciais de uma escola pública, pertencente ao 6º distrito de Magé. Outros dados como: análise do Projeto Político-Pedagógico da escola estudada, ficha de matrícula dos alunos e pesquisa documental sobre a localidade foram primordiais para a consolidação da primeira etapa.

Após esse aprofundamento e interpretação dos resultados, foi elaborada uma proposta de oficina para ser realizada com os professores participantes do estudo. O roteiro da oficina encontra-se descrito no último capítulo do material.

A segunda etapa da construção do material didático consistiu em selecionar algumas atividades realizadas pela pesquisadora e demais professores da escola que se referiam ao contexto local, para transformá-los posteriormente em sugestões de atividades de letramento, com o foco na consolidação da leitura e escrita a partir das mesmas.

Dentre as atividades, constam a criação de um jornal mural com dados da localidade, uma mostra de filmes produzidos pelos próprios estudantes sobre o local em que vivem, a construção de jogos utilizando os espaços de lazer do bairro, a releitura de

um conto infantil sob perspectiva de vivência local e o levantamento de informações do entorno escolar para preenchimento de uma página da internet.

Reitera-se que a proposta do caderno pedagógico não consiste em inovar com atividades que jamais foram utilizadas nos espaços escolares ou com novas criações. Este material visa propor que as intencionalidades das mais simples atividades utilizadas nas salas de aulas priorizem contemplar os saberes advindos dos estudantes, incorporando outras tradições nos processos educativos, através da educação intercultural.

Mediante a tantas possibilidades de abordagens pedagógicas e práticas de ensino-aprendizagem a partir das relações étnico-raciais, foram criadas duas unidades de atividades. Cada um deles apresenta uma temática inspirada na I Mostra Cultural Online Quilombo Quilombá desenvolvida em março de 2021. O Quilombo Quilombá, que se localiza próximo a escola estudada, em Magé/RJ, foi um dos contemplados pela Lei de Emergência Aldir Blanc.

Dentre as atividades que são desenvolvidas no Quilombo, foram selecionadas 5 para compor a mostra cultural online. Os vídeos que inspiraram os eixos temáticos foram: culinária africana e capoeira. Além desses, encontra-se disponível no Youtube do Quilombo Quilombá os outros vídeos sobre: confecções de bonecas africanas, escultura com ferro e madeira e jongo.

5.3 O caderno de atividades

A proposta não consiste em entregar aos professores um material pronto que aborde o contexto e realidade de seus estudantes. Mas, despertar nos docentes a ideia de que ouvir os estudantes e valorizar seus saberes é primordial no contexto de uma educação intercultural que prioriza o letramento crítico. Permitindo assim, que a sala de aula seja um espaço de reflexões, narração de próprias histórias e vivências, transformando-as em fontes de suas próprias aprendizagens.

O caderno é composto por duas unidades. O propósito da primeira unidade é articular o fazer pedagógico com experiências práticas, voltadas para os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, através do respeito e da valorização dos hábitos alimentares dos alunos. São apresentadas propostas de atividades que valorizam as experiências culturais afro-brasileiras, proporcionando a alfabetização e o letramento dos estudantes, através de experiências significativas com alimentos.

As atividades propostas têm seu ponto inicial a partir da escuta atenta da experiência dos estudantes, no que se refere aos seus consumos alimentares em diferentes ambientes, como o escolar, familiar e outros. Todas as atividades, perpassam o principal objetivo, que é o de protagonizar as vozes dos estudantes e suas vivências.

A *Unidade I - Aprendendo através dos sabores e tradições (Culinária Afro-brasileira)* traz a abordagem da culinária africana na perspectiva quilombola, enfatizando os conhecimentos tradicionais da comunidade no preparo desses alimentos, que vão desde ao plantio, colheita e preparo dos pratos.

A *Unidade II – Aprendendo através da musicalidade e da dança* destina-se a possibilitar que a fase da alfabetização e letramento dos estudantes se relacione com a vasta cultura afro-brasileira, contribuindo com a valorização e reconhecimento das expressões culturais. As atividades propostas na Unidade visam oportunizar aos alunos, o reconhecimento da Roda de Capoeira como importante tradição da população negra. Dentre as atividades propostas, os estudantes poderão conhecer os instrumentos que compõem uma roda de capoeira, construir seus próprios instrumentos com materiais recicláveis, além de cantar e se movimentar ao ritmo da capoeira.

Foi selecionada a Capoeira, por entendê-la como patrimônio imaterial presente no contexto da pesquisa. Mas a proposta aqui evidenciada poderia ser executada com outras expressões culturais afro-brasileiras que envolvem a música e a dança, como: samba, maracatu, ijexá, coco, jongo, carimbó, lambada, maxixe, maculelê.

Como dito anteriormente, esse é um caderno que propõe atividades práticas que podem ser realizadas nas salas de aula de estudantes de outras escolas, não restringindo-se à escola pesquisada. Sendo assim, o(a) professor(a) que quiser utilizar as atividades substituindo-a por outras expressões culturais, pode adaptar de acordo com o contexto de sua turma.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A minha inserção no mestrado ocorreu no ano de 2019. Foram praticamente três anos de pesquisa e de profunda reflexão a partir das leituras realizadas durante o período, o que possibilitou uma intensa imersão na temática e vivência na pesquisa. Todos os autores referenciados no texto contribuíram muito, não somente nas análises dos dados gerados, mas também na minha forma de perceber o termo “raça” como elemento central nas relações, principalmente as que acontecem nos espaços escolares. Para além dos conceitos, a pesquisa foi realizada por uma professora-pesquisadora que em sua prática percebeu que os processos pedagógicos que desenvolvia não contemplava a diversidade sociocultural dos seus alunos.

Como citado na introdução da pesquisa, a escolha por esse tema se deu pela minha trajetória e prática profissional, o que não indica tratar-se de uma pesquisa sem rigor científico e acadêmico. Pelo contrário, através dessa pesquisa foi possível constatar por meio dos dados gerados o quanto as práticas pedagógicas precisam considerar as histórias, os saberes, os locais e todos tantos outros dados produzidos pelos estudantes, de modo a colaborar para que a escola não seja um instrumento de perpetuação de discursos e práticas dominantes.

Um dos pontos observados durante essa trajetória é acerca da questão do que recebe visibilidade e o que é invisibilizado nos processos educativos e quais são os critérios de seleção dos mesmos. Ou seja, por quais motivos, o saber eurocêntrico continua sendo enfatizado em uma escola, localizada num município com uma história e presença tão forte do legado do povo negro? E qual é a relação entre a escola e apagamento da história da presença negra na região? Esses e tantos outros questionamentos, foram uma motivação para que a pesquisa ocorresse.

Essa diversidade cultural apresentada, mesmo que pontualmente na pesquisa, além de existir, têm resistido às tentativas de apagamento que insistem em acontecer. No que se refere ao povo negro, todas as suas histórias, lutas e contribuições na sociedade, seja em áreas sociais, econômicas, culturais e/ou política, sempre estiveram presentes em nosso território desde a chegada desse povo aqui no Brasil. O que se tornou central nesse estudo é perceber como o reconhecimento e visibilidade que essas histórias recebem na escola pesquisada, contribuem para uma educação intercultural, respeitando às diferenças culturais dos sujeitos.

Com os desdobramentos causados pela pandemia e modificações que a pesquisa

sofreu no decorrer do caminho, as atividades do produto educacional não foram aplicadas e muito do que se esperava, no tocante a resultados ocorreu de forma diferenciada. Porém, acredita-se que apesar da não aplicação, a movimentação da pesquisa na escola colaborou para o alcance do objetivo da dissertação. Evidenciando, inclusive, outras formas de abordagem à temática e o quanto é importante que essa busca continue e vá além de um caderno de atividades.

O fato das professoras serem entrevistadas, do acontecimento da oficina, que proporcionou a visita do líder quilombola a escola, assim como da ida dos estudantes aos quilombos, demonstram que diálogos e movimentos acerca da temática aconteceram. Iniciei a pesquisa sem ao menos saber que havia um quilombo no mesmo distrito em que a escola está inserida e a encerro sabendo que a Escola Municipal Doutor Domingos Bellizzi está localizada em um território de Quilombo Remanescente, numa cidade com outros dois territórios de Quilombos Remanescentes e com tantos outros espaços de perpetuação das tradições afro-brasileiras.

Encerro a pesquisa acreditando e defendendo que colocar em prática o que as Leis 10.639/03 e 11.645/08, o Estatuto da Igualdade Racial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica estabelecem, não é uma opção e sim uma obrigatoriedade e um instrumento de combate ao racismo.

Um tema com tamanha abrangência, pode e deve ser tratado nas escolas de diversas outras maneiras que não se restringem às que foram propostas no caderno. O fundamental é entender que em todas as etapas da Educação Básica, inclusive na etapa em que se desenvolve os processos de alfabetização e letramento, faz-se necessário adotar novas práticas que priorizem à superação do racismo epistêmico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013,.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2004.

BELCHIOR, Elysio. Estácio de Sá e a fundação do Rio de Janeiro. **Revista História**, Franca, v. 27, n. 1, p. 77-99, 2008.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami. **Alfabetização por sexo e raça no Brasil**: um modelo linear generalizado para explicar a evolução no período 1940-2000. Brasília, DF: Ipea, 2003. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/pub/td/2004/td_1003.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramon. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado, Brasília**, v. 31, n. 1, p. 15-24, abr. 2016.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramon. MALDONADO-TORRES, Nelson. **Decolonialidade e Pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BEZERRA, Nielson Rosa. **A cor da Baixada**: Escravidão, Liberdade e Pós-abolição no Recôncavo da Guanabara. Duque de Caxias: APPHCLIO, 2012.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR, Amarilio. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cad. CEDES**, v. 28, n. 76, p. 333-355, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a04v2876.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História e sociedade**. São Paulo: FTD, 2019.

BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **Caderno de Textos**. Saberes de Fazeres. Modo de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas e Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**: algumas informações Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 04 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. **Diário oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos – 1ª a 4ª séries**. Brasília, DF: FAE, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 18 jul. 2019

BRITO, Marlene O. **Narrativas Negadas: estratégias de resistência à discriminação planejada**. 2017. 228 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a educação básica) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão; MOREIRA, Antônio Flávio Moreira. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas** (Orgs.). 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, 13-37.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: EPUC-Rio, 2014.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto contexto enferm**, v. 15, n. 4, p. 679-84, 2006.

CARVALHO, Camila Abreu de. **Quilombo de Maria Conga em Magé: Memória, Identidade e Ensino de História.** Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino História) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CAVALHEIRO, Daniela Carvalho. **Africanos livres no Brasil: tráfico ilegal, vidas tuteladas e experiências coletivas no século XIX.** 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CRUZ, Cíntia. Nos 129 anos da Lei Áurea, quilombo em Magé é símbolo de resistência e discute políticas para o negro. **Extra**, Rio de Janeiro, maio 2017. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/rio/nos-129-anos-da-lei-aurea-quilombo-em-mage-simbolo-de-resistencia-discute-politicas-para-negro-21335559.html>. Acesso em: 10 jul. 2020.

ENNE, Ana Lucia. A “redescoberta” da Baixada Fluminense: reflexões sobre as construções midiáticas e as concepções acerca de um território físico e simbólico. **PragMATIZES - Revista Latino Americana De Estudos Em Cultura**, v. 3, n. 4, p. 6-27, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v1i4.10356>.

ESTRADA DE FERRO LEOPOLDINA. **Estações ferroviárias.** Cantagalo e Bongaba. n./d. (On-line). Disponível em: https://www.estacoesferroviarias.com.br/efl_rj_cantagalo/bongaba.htm. Acesso em: 02 jan. 2021.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Tradução: Izabel Magalhães. Brasília, DF: UNB, 2001.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** 7. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1987.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FIGUEIREDO, Angela. A Marcha das Mulheres Negras conclama por um novo pacto civilizatório: descolonização das mentes, dos corpos e dos espaços frente às novas faces da colonialidade do poder. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, 365 p.

FIGUEIREDO, Joana Lima. **(Re)descobrimo a cidade: um estudo sobre o patrimônio mageense.** Trabalho de Conclusão de curso. 2004. Monografia (Graduação em Produção Cultural) – Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 27. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GEIGER, Pedro Pichas; SANTOS, Ruth Lira. **Notas sobre a Evolução da Ocupação Humana da Baixada Fluminense**. Rio de Janeiro: IBGE, 1956.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. O método fenomenológico na pesquisa da administração. **Caderno de Pesquisa de Pós-Graduação IMES**, São Caetano do Sul, v. 4, n. 8, 1º semestre, 2003.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão; MOREIRA, Antônio Flávio Moreira. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas** (Orgs.). 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 67-89.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 223-246.

GREGOLIN, Maria do Rosario Valencise. **A análise do discurso: conceitos e aplicações**. Alfa: São Paulo, 1995.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009, p. 115-147.

LIMA, Patrícia Ferreira de Souza; SILVA, Maria de Fátima Barbosa da. Quilombo, lugar de fronteiras interculturais: diálogos no ensino de história. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira**, v. 6, n. 12, p. 97-112, ago. 2017.

MACHADO, Victor Hugo Abreu. Educação para as relações étnico-raciais. **Revista África e Africanidades**, v. 10, n. 25, out./dez. 2017. Disponível em:

<https://africaeafrikanidades.net/documentos/0140250122017.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

MACHADO, Victor. **Projeto Magé Quilombola**. Rio de Janeiro: Secretaria de Cultura, 2019.

MAGALHÃES, Célia Maria. **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

MAGÉ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Proposta curricular e planejamento anual dos anos iniciais – 1º ao 3º ano**. Magé: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2019.

MAGÉ. Prefeitura Municipal. **História**. Magé: Prefeitura Municipal, n./d. Disponível em: <https://mage.rj.gov.br/historia/>. Acesso em: 02 jan. 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 75-97, jan./abr. 2016.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova; MARQUES, Sílvio César Moral. História da Alfabetização no Brasil: Novos Termos e Velhas Práticas. **Revista Poiésis**, Santa Catarina, v. 11, n. 20, p. 324-343, jun./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v11e202017324-343>. Acesso em: 24 jul. 2021.

MENDONÇA, Andre Luis de Oliveira; SOUZA, Katia Reis de. A atualidade da ‘Pedagogia do Oprimido’ nos seus 50 anos: a pedagogia da revolução de Paulo Freire. **Trab. Educ. Saúde**, v. 17, n. 1, p. 1-12, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v17n1/1981-7746-tes-17-1-e0018819.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

MIGNOLO, Walter D. **La Idea de América Latina**. La herida colonial y la opción decolonial. Tradução: Silvia Jawerbaum; Julieta Barba. Barcelona: Gedisa, (2007 [2005]).

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, em 5 nov. 2003.

MUNICÍPIOS UNIDOS RIO DE JANEIRO FORTE. **Magé**. Rio de Janeiro: AEMERJ, 2017. (On-line). Disponível em: <http://www.aemerj.org.br/index.php/municipios/65-mage>. Acesso em: 02 jan. 2021.

NOVAES, Marcos Bidart Carneiro de; GIL, Antonio Carlos. A pesquisa-ação participante como estratégia metodológica para o estudo do empreendedorismo social em administração de empresas. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 10, n. 1, p. 134-160, 2009.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 22, n. 68, p. 11-33, jan./mar. 2017.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos & Pesquisas sobre as Américas**, v. 8, n. 2, p. 164-180, 2014.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Municipal Doutor Domingos Bellizzi**, Magé, 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: QUIJANO, Anibal (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, v. 17, n. 37, p. 4-28, 2002.

RAMOS, Danielle Cristina; RIBEIRO, Sheila Maria; SANTOS, Zuleica A. G. Os jogos no desenvolvimento da criança. *In*: ROSA, Adriana (Org.). **Lúdico & Alfabetização**. Curitiba: Juruá, 2011, p.38-43.

RIO DE JANEIRO. **Ruínas da Igreja de Nossa Senhora da Piedade de Inhomirim - Bongaba - Vila Inhomirim**. Rio de Janeiro: Secretaria de Turismo, n./d.

RODRIGUEZ, Hélio Suêvo. **A formação das estradas de ferro no Rio de Janeiro: o resgate da sua memória**. Rio de Janeiro: Memória do Trem, 2004.

ROJO, Roxane. Produzir textos na alfabetização: projetando práticas. **Revista Educação – Guia da Alfabetização: Os caminhos para ensinar a língua escrita**, n. 1, p. 44-59, 2010.

RUA, João. **Paisagem e Patrimônio: uma análise das potencialidades turísticas do município de Magé, RJ**. 2017. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SAMPAIO. Jucá Antônio Carlos de. **Magé na crise do escravismo - Sistema agrário e evolução econômica na produção de alimentos (1850-1888)**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1994.

SANTOS, B. S; MENEZES, M. P (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura Souza dos. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SILVA, Jonathan Duarte da. **Paisagem e Patrimônio: uma análise das potencialidades turísticas do município de Magé, RJ**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Lúcia. Baixada Fluminense como vazio demográfico? População e território no antigo município de Iguaçú (1890/1910). **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, Belo Horizonte, v. 34, n. 2, p. 415-425, maio/ago. 2017.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In*: ZILBERMAN, Regina.; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.). **Leitura: Perspectivas Interdisciplinares**. 2º ed. São Paulo: Ática, 2000, p. 18-29.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 26., 2003. **Anais [...]**. ANPED, Minas Gerais, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.


SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: EUFMG, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

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

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial-reflexiones latinoamericanas**. Quito: Abya-Yala, 2005.

ANEXO - QUESTIONÁRIOS

	<p>COLÉGIO PEDRO II PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA Mestrado em Práticas de Educação Básica</p>
---	--

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL:**O lugar e o cotidiano como elementos chave dos processos pedagógicos**

Este questionário faz parte de uma Pesquisa Acadêmica que está em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II. Esse questionário é direcionado para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Doutor Domingos Bellizzi. A participação é facultativa, isentando o participante de qualquer influência no desenvolvimento de seu trabalho na Unidade Escolar.

Parte 1 – Formação

1. Qual o seu gênero?

Feminino () Masculino () Prefiro não dizer () Outro: _____

2. Como você classifica sua cor/etnia?

() Branca () Parda () Indígena Preta () Outro: _____

3. Em que cidade você reside?

Magé

4. Qual categoria abaixo inclui sua faixa etária?

() 18-20 anos () 21-29 anos () 30-39 anos 40-49 anos () 50-59 anos () 60 anos ou mais

5. Qual é a sua escolaridade?

() Ensino médio com habilitação em docência nos anos iniciais

Ensino Superior () Ensino Superior incompleto

Especialização () Especialização incompleta

Mestrado () Mestrado incompleto

() Doutorado () Doutorado incompleto

() Outro: _____

6. Qual opção abaixo representa seu tempo de atuação no magistério?

- 1 ano ou menos Mais de 1 ano até 3 anos Mais de 3 anos até 5 anos
 Mais de 5 anos até 10 anos Mais de 10 anos até 15 anos Mais de 15 anos

7. Qual opção abaixo representa seu tempo de atuação como docente na atual unidade escolar?

- 1 ano ou menos Mais de 1 ano até 3 anos Mais de 3 anos até 5 anos
 Mais de 5 anos até 10 anos Mais de 10 anos até 15 anos Mais de 15 anos

Parte 2 – Prática Docente

8. Você conhece as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir a obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino?

- Sim Não Outro: _____

9. No que compreende ao período de um ano letivo, com que frequência você aborda questões sobre a temática indígena e afro-brasileira nas suas aulas?

- Todos os dias. Uma vez por semana. Uma vez ao mês. Apenas em datas festivas ou em projetos. Nunca. Outro: _____

10. Caso aborde a temática indígena e afro-brasileira durante suas aulas, você poderia descrever quais estratégias educacionais utiliza para relacioná-las com o processo de alfabetização e letramento?

Através de fotos, textos e ma-
 museio de materiais concretos (ar-
 gila, penas, tintas e outros).

11. E no tocante ao ensino da história e cultura do município de Magé/RJ, qual das opções representa a frequência das abordagens em sua sala de aula?

- No decorrer de todo o ano letivo
- Nos meses das datas comemorativas, como abril e novembro
- Nos meses das datas comemorativas, como abril e novembro, assim como nos projetos elaborados pela SMEC/Magé e/ou escola.
- Somente nos projetos elaborados pela SMEC/Magé e/ou escola.
- Não abordo.
- Outro. Qual? _____

12. Durante suas aulas, você já utilizou histórias locais, lendas do município ou outras informações que partem dos saberes locais e do território e que possam ser representativas da comunidade, especificamente em atividades de leitura e escrita?

- Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre

13. Há alguma relação entre a sua prática pedagógica voltada à alfabetização e letramento com a cultura local? Em caso de resposta positiva, que ações você realiza para promover essa conexão?

Sim, através de textos falando da
história e da geografia de Magé.

14. Atualmente, existem no município de Magé três quilombos remanescentes, certificados pela Fundação Cultural Palmares: Quilombo Maria Conga (1º distrito), Quilombo do Feital (1º distrito) e Quilombo Kilombá (6º distrito). Você conhece alguma informação acerca desses quilombos?

- Sim Não Outro: _____

15. Tendo em vista que o quilombo Kilombá localiza-se no bairro de Bongaba e que a escola onde você atua recebe alunos que residem nesse bairro, seria possível informar se algum estudante já falou sobre a existência desse território durante suas aulas?

Sim Não Outro: _____

16. Você já realizou alguma atividade externa que promovesse a interação e valorização dos estudantes com a comunidade em que vivem, como aula-passeio, pesquisas ou outros no entorno da escola?

Sim. Quais? Aula-passeio e pesquisas
 Não Outro: _____

17. Em sua opinião, os materiais didáticos disponibilizados para os estudantes das turmas onde você leciona contemplam as especificidades étnico-racial e cultural da localidade onde a escola está inserida?

Sim, por diversas vezes Sim, poucas vezes Não contemplam
 Outro: _____



COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
Mestrado em Práticas de Educação Básica

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL:

O lugar e o cotidiano como elementos chave dos processos pedagógicos

Este questionário faz parte de uma Pesquisa Acadêmica que está em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II. Esse questionário é direcionado para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Doutor Domingos Bellizzi. A participação é facultativa, isentando o participante de qualquer influência no desenvolvimento de seu trabalho na Unidade Escolar.

Parte 1 – Formação

1. Qual o seu gênero?

Feminino () Masculino () Prefiro não dizer () Outro: _____

2. Como você classifica sua cor/etnia?

Branca () Parda () Indígena () Preta () Outro: _____

3. Em que cidade você reside?

Luque de Casias

4. Qual categoria abaixo inclui sua faixa etária?

() 18-20 anos 21-29 anos () 20-39 anos () 40-49 anos () 50 -59 anos () 60 anos ou mais

5. Qual é a sua escolaridade?

() Ensino médio com habilitação em docência nos anos iniciais

() Ensino Superior () Ensino Superior incompleto

Especialização () Especialização incompleta

() Mestrado () Mestrado incompleto

() Doutorado () Doutorado incompleto

() Outro: _____

6. Qual opção abaixo representa seu tempo de atuação no magistério?

- 1 ano ou menos Mais de 1 ano até 3 anos Mais de 3 anos até 5 anos
 Mais de 5 anos até 10 anos Mais de 10 anos até 15 anos Mais de 15 anos

7. Qual opção abaixo representa seu tempo de atuação como docente na atual unidade escolar?

- 1 ano ou menos Mais de 1 ano até 3 anos Mais de 3 anos até 5 anos
 Mais de 5 anos até 10 anos Mais de 10 anos até 15 anos Mais de 15 anos

Parte 2 – Prática Docente

8. Você conhece as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir a obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino?

Sim Não Outro: _____

9. No que compreende ao período de um ano letivo, com que frequência você aborda questões sobre a temática indígena e afro-brasileira nas suas aulas?

- Todos os dias. Uma vez por semana. Uma vez ao mês. Apenas em datas festivas ou em projetos. Nunca. Outro: _____

10. Caso aborde a temática indígena e afro-brasileira durante suas aulas, você poderia descrever quais estratégias educacionais utiliza para relacioná-las com o processo de alfabetização e letramento?

11. E no tocante ao ensino da história e cultura do município de Magé/RJ, qual das opções representa a frequência das abordagens em sua sala de aula?

- No decorrer de todo o ano letivo
 Nos meses das datas comemorativas, como abril e novembro
 Nos meses das datas comemorativas, como abril e novembro, assim como nos projetos elaborados pela SMEC/Magé e/ou escola.
 Somente nos projetos elaborados pela SMEC/Magé e/ou escola.
 Não abordo.
 Outro. Qual? _____

12. Durante suas aulas, você já utilizou histórias locais, lendas do município ou outras informações que partem dos saberes locais e do território e que possam ser representativas da comunidade, especificamente em atividades de leitura e escrita?

- Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre

13. Há alguma relação entre a sua prática pedagógica voltada à alfabetização e letramento com a cultura local? Em caso de resposta positiva, que ações você realiza para promover essa conexão?

Não.

14. Atualmente, existem no município de Magé três quilombos remanescentes, certificados pela Fundação Cultural Palmares: Quilombo Maria Conga (1º distrito), Quilombo do Feital (1º distrito) e Quilombo Kilombá (6º distrito). Você conhece alguma informação acerca desses quilombos?

- Sim Não Outro: _____

15. Tendo em vista que o quilombo Kilombá localiza-se no bairro de Bongaba e que a escola onde você atua recebe alunos que residem nesse bairro, seria possível informar se algum estudante já falou sobre a existência desse território durante suas aulas?

Sim Não Outro: _____

16. Você já realizou alguma atividade externa que promovesse a interação e valorização dos estudantes com a comunidade em que vivem, como aula-passeio, pesquisas ou outros no entorno da escola?

Sim. Quais? _____
 Não Outro: _____

17. Em sua opinião, os materiais didáticos disponibilizados para os estudantes das turmas onde você leciona contemplam as especificidades étnico-racial e cultural da localidade onde a escola está inserida?

Sim, por diversas vezes Sim, poucas vezes Não contemplam
 Outro: _____



COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
Mestrado em Práticas de Educação Básica

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL:

O lugar e o cotidiano como elementos chave dos processos pedagógicos

Este questionário faz parte de uma Pesquisa Acadêmica que está em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II. Esse questionário é direcionado para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Doutor Domingos Bellizzi. A participação é facultativa, isentando o participante de qualquer influência no desenvolvimento de seu trabalho na Unidade Escolar.

Parte 1 – Formação

1. **Qual o seu gênero?**

Feminino () Masculino () Prefiro não dizer () Outro: _____

2. **Como você classifica sua cor/etnia?**

() Branca Parda () Indígena () Preta () Outro: _____

3. **Em que cidade você reside?**

Riachão / Magé

4. **Qual categoria abaixo inclui sua faixa etária?**

18-20 anos () 21-29 anos () 30-39 anos () 40-49 anos () 50-59 anos () 60 anos ou mais

5. **Qual é a sua escolaridade?**

Ensino médio com habilitação em docência nos anos iniciais

() Ensino Superior () Ensino Superior incompleto

() Especialização () Especialização incompleta

() Mestrado () Mestrado incompleto

() Doutorado () Doutorado incompleto

() Outro: _____

6. Qual opção abaixo representa seu tempo de atuação no magistério?

- () 1 ano ou menos () Mais de 1 ano até 3 anos () Mais de 3 anos até 5 anos
 Mais de 5 anos até 10 anos () Mais de 10 anos até 15 anos () Mais de 15 anos

7. Qual opção abaixo representa seu tempo de atuação como docente na atual unidade escolar?

- () 1 ano ou menos () Mais de 1 ano até 3 anos Mais de 3 anos até 5 anos
 () Mais de 5 anos até 10 anos () Mais de 10 anos até 15 anos () Mais de 15 anos

Parte 2 – Prática Docente

8. Você conhece as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir a obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino?

- Sim () Não () Outro: _____

9. No que compreende ao período de um ano letivo, com que frequência você aborda questões sobre a temática indígena e afro-brasileira nas suas aulas?

- () Todos os dias. () Uma vez por semana. () Uma vez ao mês. Apenas em datas festivas ou em projetos. () Nunca. () Outro: _____

10. Caso aborde a temática indígena e afro-brasileira durante suas aulas, você poderia descrever quais estratégias educacionais utiliza para relacioná-las com o processo de alfabetização e letramento?

não aborda

11. E no tocante ao ensino da história e cultura do município de Magé/RJ, qual das opções representa a frequência das abordagens em sua sala de aula?

- No decorrer de todo o ano letivo
- Nos meses das datas comemorativas, como abril e novembro
- Nos meses das datas comemorativas, como abril e novembro, assim como nos projetos elaborados pela SMEC/Magé e/ou escola.
- Somente nos projetos elaborados pela SMEC/Magé e/ou escola.
- Não abordo.
- Outro. Qual? _____

12. Durante suas aulas, você já utilizou histórias locais, lendas do município ou outras informações que partem dos saberes locais e do território e que possam ser representativas da comunidade, especificamente em atividades de leitura e escrita?

- Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre

13. Há alguma relação entre a sua prática pedagógica voltada à alfabetização e letramento com a cultura local? Em caso de resposta positiva, que ações você realiza para promover essa conexão?

não abordo

14. Atualmente, existem no município de Magé três quilombos remanescentes, certificados pela Fundação Cultural Palmares: Quilombo Maria Conga (1º distrito), Quilombo do Feital (1º distrito) e Quilombo Kilombá (6º distrito). Você conhece alguma informação acerca desses quilombos?

- Sim Não Outro: _____

15. Tendo em vista que o quilombo Kilombá localiza-se no bairro de Bongaba e que a escola onde você atua recebe alunos que residem nesse bairro, seria possível informar se algum estudante já falou sobre a existência desse território durante suas aulas?


Sim Não Outro: _____

16. Você já realizou alguma atividade externa que promovesse a interação e valorização dos estudantes com a comunidade em que vivem, como aula-passeio, pesquisas ou outros no entorno da escola?

Sim. Quais? _____
 Não Outro: _____

17. Em sua opinião, os materiais didáticos disponibilizados para os estudantes das turmas onde você leciona contemplam as especificidades étnico-racial e cultural da localidade onde a escola está inserida?

Sim, por diversas vezes Sim, poucas vezes Não contemplam
 Outro: _____

	<p>COLÉGIO PEDRO II PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA Mestrado em Práticas de Educação Básica</p>
---	--

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL:

O lugar e o cotidiano como elementos chave dos processos pedagógicos

Este questionário faz parte de uma Pesquisa Acadêmica que está em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II. Esse questionário é direcionado para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Doutor Domingos Bellizzi. A participação é facultativa, isentando o participante de qualquer influência no desenvolvimento de seu trabalho na Unidade Escolar.

Parte 1 – Formação

1. **Qual o seu gênero?**
 Feminino () Masculino () Prefiro não dizer () Outro: _____
2. **Como você classifica sua cor/etnia?**
 Branca () Parda () Indígena () Preta () Outro: _____
3. **Em que cidade você reside?**
Queque de Coxias _____
4. **Qual categoria abaixo inclui sua faixa etária?**
 18-20 anos () 21-29 anos () 20-39 anos () 40-49 anos 50 -59 anos () 60 anos ou mais
5. **Qual é a sua escolaridade?**
 Ensino médio com habilitação em docência nos anos iniciais
 Ensino Superior () Ensino Superior incompleto
 Especialização () Especialização incompleta
 Mestrado () Mestrado incompleto
 Doutorado () Doutorado incompleto
 Outro: _____

6. Qual opção abaixo representa seu tempo de atuação no magistério?

- 1 ano ou menos Mais de 1 ano até 3 anos Mais de 3 anos até 5 anos
 Mais de 5 anos até 10 anos Mais de 10 anos até 15 anos Mais de 15 anos

7. Qual opção abaixo representa seu tempo de atuação como docente na atual unidade escolar?

- 1 ano ou menos Mais de 1 ano até 3 anos Mais de 3 anos até 5 anos
 Mais de 5 anos até 10 anos Mais de 10 anos até 15 anos Mais de 15 anos

Parte 2 – Prática Docente

8. Você conhece as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir a obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino?

- Sim Não Outro: _____

9. No que compreende ao período de um ano letivo, com que frequência você aborda questões sobre a temática indígena e afro-brasileira nas suas aulas?

- Todos os dias. Uma vez por semana. Uma vez ao mês. Apenas em datas festivas ou em projetos. Nunca. Outro: Sempre que surge o assunto.

10. Caso aborde a temática indígena e afro-brasileira durante suas aulas, você poderia descrever quais estratégias educacionais utiliza para relacioná-las com o processo de alfabetização e letramento?

11. E no tocante ao ensino da história e cultura do município de Magé/RJ, qual das opções representa a frequência das abordagens em sua sala de aula?

- No decorrer de todo o ano letivo
 Nos meses das datas comemorativas, como abril e novembro
 Nos meses das datas comemorativas, como abril e novembro, assim como nos projetos elaborados pela SMEC/Magé e/ou escola.
 Somente nos projetos elaborados pela SMEC/Magé e/ou escola.
 Não abordo.
 Outro. Qual? _____

12. Durante suas aulas, você já utilizou histórias locais, lendas do município ou outras informações que partem dos saberes locais e do território e que possam ser representativas da comunidade, especificamente em atividades de leitura e escrita?

- Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre

13. Há alguma relação entre a sua prática pedagógica voltada à alfabetização e letramento com a cultura local? Em caso de resposta positiva, que ações você realiza para promover essa conexão?

14. Atualmente, existem no município de Magé três quilombos remanescentes, certificados pela Fundação Cultural Palmares: Quilombo Maria Conga (1º distrito), Quilombo do Feital (1º distrito) e Quilombo Kilombá (6º distrito). Você conhece alguma informação acerca desses quilombos?

- Sim Não Outro: _____

15. Tendo em vista que o quilombo Kilombá localiza-se no bairro de Bongaba e que a escola onde você atua recebe alunos que residem nesse bairro, seria possível informar se algum estudante já falou sobre a existência desse território durante suas aulas?

Sim Não Outro: _____

16. Você já realizou alguma atividade externa que promovesse a interação e valorização dos estudantes com a comunidade em que vivem, como aula-passeio, pesquisas ou outros no entorno da escola?

Sim. Quais? _____
 Não Outro: _____

17. Em sua opinião, os materiais didáticos disponibilizados para os estudantes das turmas onde você leciona contemplam as especificidades étnico-racial e cultural da localidade onde a escola está inserida?

Sim, por diversas vezes Sim, poucas vezes Não contemplam
 Outro: _____



COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
Mestrado em Práticas de Educação Básica

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL:

O lugar e o cotidiano como elementos chave dos processos pedagógicos

Este questionário faz parte de uma Pesquisa Acadêmica que está em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II. Esse questionário é direcionado para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Doutor Domingos Bellizzi. A participação é facultativa, isentando o participante de qualquer influência no desenvolvimento de seu trabalho na Unidade Escolar.

Parte 1 – Formação

1. Qual o seu gênero?

Feminino () Masculino () Prefiro não dizer () Outro: _____

2. Como você classifica sua cor/etnia?

() Branca () Parda () Indígena () Preta () Outro: _____

3. Em que cidade você reside?

Parque de Carriás

4. Qual categoria abaixo inclui sua faixa etária?

() 18-20 anos () 21-29 anos () 30-39 anos 40-49 anos () 50 -59 anos () 60 anos ou mais

5. Qual é a sua escolaridade?

() Ensino médio com habilitação em docência nos anos iniciais

() Ensino Superior () Ensino Superior incompleto

() Especialização () Especialização incompleta

() Mestrado () Mestrado incompleto

() Doutorado () Doutorado incompleto

() Outro: _____

6. Qual opção abaixo representa seu tempo de atuação no magistério?

- 1 ano ou menos () Mais de 1 ano até 3 anos () Mais de 3 anos até 5 anos
() Mais de 5 anos até 10 anos () Mais de 10 anos até 15 anos () Mais de 15 anos

7. Qual opção abaixo representa seu tempo de atuação como docente na atual unidade escolar?

- 1 ano ou menos () Mais de 1 ano até 3 anos () Mais de 3 anos até 5 anos
() Mais de 5 anos até 10 anos () Mais de 10 anos até 15 anos () Mais de 15 anos

Parte 2 – Prática Docente

8. Você conhece as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir a obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino?

- () Sim () Não () Outro: _____

9. No que compreende ao período de um ano letivo, com que frequência você aborda questões sobre a temática indígena e afro-brasileira nas suas aulas?

- () Todos os dias. () Uma vez por semana. () Uma vez ao mês. Apenas em datas festivas ou em projetos. () Nunca. () Outro: _____

10. Caso aborde a temática indígena e afro-brasileira durante suas aulas, você poderia descrever quais estratégias educacionais utiliza para relacioná-las com o processo de alfabetização e letramento?

*Uso de filmes que abordem esse tema e discussões
clássicas sobre a alfabetização e letramento e, em seguida,
as crianças sobre as diversas culturas.*

11. E no tocante ao ensino da história e cultura do município de Magé/RJ, qual das opções representa a frequência das abordagens em sua sala de aula?

- No decorrer de todo o ano letivo
 Nos meses das datas comemorativas, como abril e novembro
 Nos meses das datas comemorativas, como abril e novembro, assim como nos projetos elaborados pela SMEC/Magé e/ou escola.
 Somente nos projetos elaborados pela SMEC/Magé e/ou escola.
 Não abordo.
 Outro. Qual? _____

12. Durante suas aulas, você já utilizou histórias locais, lendas do município ou outras informações que partem dos saberes locais e do território e que possam ser representativas da comunidade, especificamente em atividades de leitura e escrita?

- Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre

13. Há alguma relação entre a sua prática pedagógica voltada à alfabetização e letramento com a cultura local? Em caso de resposta positiva, que ações você realiza para promover essa conexão?

Não, pois é a minha primeira vez na área, então não tive oportunidade, porém pretendo trabalhar sobre a cultura local como os próximos.

14. Atualmente, existem no município de Magé três quilombos remanescentes, certificados pela Fundação Cultural Palmares: Quilombo Maria Conga (1º distrito), Quilombo do Feital (1º distrito) e Quilombo Ililombá (6º distrito). Você conhece alguma informação acerca desses quilombos?

- Sim Não Outro: _____

15. Tendo em vista que o quilombo Kilombá localiza-se no bairro de Bongaba e que a escola onde você atua recebe alunos que residem nesse bairro, seria possível informar se algum estudante já falou sobre a existência desse território durante suas aulas?

Sim Não Outro: _____

16. Você já realizou alguma atividade externa que promovesse a interação e valorização dos estudantes com a comunidade em que vivem, como aula-passeio, pesquisas ou outros no entorno da escola?

Sim. Quais? _____
 Não Outro: _____

17. Em sua opinião, os materiais didáticos disponibilizados para os estudantes das turmas onde você leciona contemplam as especificidades étnico-racial e cultural da localidade onde a escola está inserida?

Sim, por diversas vezes Sim, poucas vezes Não contemplam
 Outro: _____



COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
Mestrado em Práticas de Educação Básica

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL:

O lugar e o cotidiano como elementos chave dos processos pedagógicos

Este questionário faz parte de uma Pesquisa Acadêmica que está em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II. Esse questionário é direcionado para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Doutor Domingos Bellizzi. A participação é facultativa, isentando o participante de qualquer influência no desenvolvimento de seu trabalho na Unidade Escolar.

Parte 1 – Formação

1. Qual o seu gênero?

Feminino () Masculino () Prefiro não dizer () Outro: _____

2. Como você classifica sua cor/etnia?

() Branca () Parda () Indígena Preta () Outro: _____

3. Em que cidade você reside?

São João de Meriti

4. Qual categoria abaixo inclui sua faixa etária?

() 18-20 anos () 21-29 anos () 20-39 anos 40-49 anos () 50 -59 anos () 60 anos ou mais

5. Qual é a sua escolaridade?

() Ensino médio com habilitação em docência nos anos iniciais

() Ensino Superior () Ensino Superior incompleto

Especialização () Especialização incompleta

() Mestrado () Mestrado incompleto

() Doutorado () Doutorado incompleto

() Outro: _____

6. Qual opção abaixo representa seu tempo de atuação no magistério?

- () 1 ano ou menos () Mais de 1 ano até 3 anos () Mais de 3 anos até 5 anos
 () Mais de 5 anos até 10 anos () Mais de 10 anos até 15 anos (X) Mais de 15 anos

7. Qual opção abaixo representa seu tempo de atuação como docente na atual unidade escolar?

- () 1 ano ou menos () Mais de 1 ano até 3 anos () Mais de 3 anos até 5 anos
 (X) Mais de 5 anos até 10 anos () Mais de 10 anos até 15 anos () Mais de 15 anos

Parte 2 – Prática Docente

8. Você conhece as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir a obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino?

- (X) Sim () Não () Outro: _____

9. No que compreende ao período de um ano letivo, com que frequência você aborda questões sobre a temática indígena e afro-brasileira nas suas aulas?

- (X) Todos os dias. () Uma vez por semana. () Uma vez ao mês. () Apenas em datas festivas ou em projetos. () Nunca. () Outro: _____

10. Caso aborde a temática indígena e afro-brasileira durante suas aulas, você poderia descrever quais estratégias educacionais utiliza para relacioná-las com o processo de alfabetização e letramento?

Através de conversação oral, sobre moradia, costumes, hábitos indígenas, apresentação da palavra focando a letra inicial ou vogal. Em relação a cultura afro-brasileira o trabalho refere-se a identidade, como sou meu corpo e respeito às diferenças e juntamente trabalhando literaturas de origem africanas para apresentar palavras chaves para início da leitura e escrita.

11. E no tocante ao ensino da história e cultura do município de Magé/RJ, qual das opções representa a frequência das abordagens em sua sala de aula?

- No decorrer de todo o ano letivo
 Nos meses das datas comemorativas, como abril e novembro
 Nos meses das datas comemorativas, como abril e novembro, assim como nos projetos elaborados pela SMEC/Magé e/ou escola.
 Somente nos projetos elaborados pela SMEC/Magé e/ou escola.
 Não abordo.
 Outro. Qual? _____

12. Durante suas aulas, você já utilizou histórias locais, lendas do município ou outras informações que partem dos saberes locais e do território e que possam ser representativas da comunidade, especificamente em atividades de leitura e escrita?

- Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre

13. Há alguma relação entre a sua prática pedagógica voltada à alfabetização e letramento com a cultura local? Em caso de resposta positiva, que ações você realiza para promover essa conexão?

Através de Contos e pesquisa de casa com perguntas e respostas aos responsáveis de questionários auxiliando os alunos.

14. Atualmente, existem no município de Magé três quilombos remanescentes, certificados pela Fundação Cultural Palmares: Quilombo Maria Conga (1º distrito), Quilombo do Feital (1º distrito) e Quilombo Kilombá (6º distrito). Você conhece alguma informação acerca desses quilombos?

- Sim Não Outro: _____

15. Tendo em vista que o quilombo Kilombá localiza-se no bairro de Bongaba e que a escola onde você atua recebe alunos que residem nesse bairro, seria possível informar se algum estudante já falou sobre a existência desse território durante suas aulas?


- Sim Não Outro: *É preciso que a informação na maioria das vezes parta do professor.*

16. Você já realizou alguma atividade externa que promovesse a interação e valorização dos estudantes com a comunidade em que vivem, como aula-passeio, pesquisas ou outros no entorno da escola?

- Sim. Quais? _____
 Não Outro: _____

17. Em sua opinião, os materiais didáticos disponibilizados para os estudantes das turmas onde você leciona contemplam as especificidades étnico-racial e cultural da localidade onde a escola está inserida?

- Sim, por diversas vezes Sim, poucas vezes Não contemplam
 Outro: _____

	<p>COLÉGIO PEDRO II PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA Mestrado em Práticas de Educação Básica</p>
---	--

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL:

O lugar e o cotidiano como elementos chave dos processos pedagógicos

Este questionário faz parte de uma Pesquisa Acadêmica que está em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II. Esse questionário é direcionado para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Doutor Domingos Bellizzi. A participação é facultativa, isentando o participante de qualquer influência no desenvolvimento de seu trabalho na Unidade Escolar.

Parte 1 – Formação

1. Qual o seu gênero?

Feminino () Masculino () Prefiro não dizer () Outro: _____

2. Como você classifica sua cor/etnia?

() Branca () Parda () Indígena Preta () Outro: _____

3. Em que cidade você reside?

4. Qual categoria abaixo inclui sua faixa etária?

() 18-20 anos () 21-29 anos () 20-39 anos () 40-49 anos () 50 -59 anos 60 anos ou mais

5. Qual é a sua escolaridade?

() Ensino médio com habilitação em docência nos anos iniciais

Ensino Superior () Ensino Superior incompleto

() Especialização () Especialização incompleta

() Mestrado () Mestrado incompleto

() Doutorado () Doutorado incompleto

() Outro: _____

6. Qual opção abaixo representa seu tempo de atuação no magistério?

- 1 ano ou menos Mais de 1 ano até 3 anos Mais de 3 anos até 5 anos
 Mais de 5 anos até 10 anos Mais de 10 anos até 15 anos Mais de 15 anos

7. Qual opção abaixo representa seu tempo de atuação como docente na atual unidade escolar?

- 1 ano ou menos Mais de 1 ano até 3 anos Mais de 3 anos até 5 anos
 Mais de 5 anos até 10 anos Mais de 10 anos até 15 anos Mais de 15 anos

Parte 2 – Prática Docente

8. Você conhece as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir a obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino?

- Sim Não Outro: _____

9. No que compreende ao período de um ano letivo, com que frequência você aborda questões sobre a temática indígena e afro-brasileira nas suas aulas?

- Todos os dias. Uma vez por semana. Uma vez ao mês. Apenas em datas festivas ou em projetos. Nunca. Outro: _____

10. Caso aborde a temática indígena e afro-brasileira durante suas aulas, você poderia descrever quais estratégias educacionais utiliza para relacioná-las com o processo de alfabetização e letramento?

11. E no tocante ao ensino da história e cultura do município de Magé/RJ, qual das opções representa a frequência das abordagens em sua sala de aula?

- No decorrer de todo o ano letivo
 Nos meses das datas comemorativas, como abril e novembro
 Nos meses das datas comemorativas, como abril e novembro, assim como nos projetos elaborados pela SMEC/Magé e/ou escola.
 Somente nos projetos elaborados pela SMEC/Magé e/ou escola.
 Não abordo.
 Outro. Qual? _____

12. Durante suas aulas, você já utilizou histórias locais, lendas do município ou outras informações que partem dos saberes locais e do território e que possam ser representativas da comunidade, especificamente em atividades de leitura e escrita?

- Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes Sempre

13. Há alguma relação entre a sua prática pedagógica voltada à alfabetização e letramento com a cultura local? Em caso de resposta positiva, que ações você realiza para promover essa conexão?

14. Atualmente, existem no município de Magé três quilombos remanescentes, certificados pela Fundação Cultural Palmares: Quilombo Maria Conga (1º distrito), Quilombo do Feital (1º distrito) e Quilombo Kilombá (6º distrito). Você conhece alguma informação acerca desses quilombos?

- Sim Não Outro: _____

15. Tendo em vista que o quilombo Kilombá localiza-se no bairro de Bongaba e que a escola onde você atua recebe alunos que residem nesse bairro, seria possível informar se algum estudante já falou sobre a existência desse território durante suas aulas?

Sim Não Outro: _____

16. Você já realizou alguma atividade externa que promovesse a interação e valorização dos estudantes com a comunidade em que vivem, como aula-passeio, pesquisas ou outros no entorno da escola?

Sim. Quais? _____
 Não Outro: _____

17. Em sua opinião, os materiais didáticos disponibilizados para os estudantes das turmas onde você leciona contemplam as especificidades étnico-racial e cultural da localidade onde a escola está inserida?

Sim, por diversas vezes Sim, poucas vezes Não contemplam
 Outro: _____