

**Ensino Remoto Emergencial e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:  
documentos orientadores e os materiais didáticos**

*Emergency Remote Teaching and Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture:  
guiding documents and teaching materials*

Taylon Silva Chaves  
**Secretaria Municipal de Educação**  
Peixe-Boi, Pará, Brasil  
Morgana da Silva Pereira  
**Secretaria Municipal de Educação**  
IPIXUNA DO PARÁ, PARÁ, BRASIL

**Resumo**

Este artigo analisa o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no contexto da pandemia do novo coronavírus a fim de verificar a implementação da temática étnico-racial no currículo escolar. A pesquisa é de cunho qualitativo e de caráter bibliográfico e documental. Os dados revelam que a temática étnico-racial e o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira apresenta-se de forma ínfima nos documentos e materiais pedagógicos. Conclui-se que é premente a implementação de novas propostas curriculares, capazes de ultrapassar a lógica universalista de abordar as diferenças culturais.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto Emergencial (ERE); Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira; Pandemia

**Abstract**

This article analyzes Emergency Remote Education (ERE) and the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture in the context of the new coronavirus pandemic in order to verify the implementation of the ethnic-racial theme in the school curriculum. The research is qualitative, bibliographic and documental in nature. The data reveal that the ethnic-racial theme and the Teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture are presented in a very small way in the documents and teaching materials. It is concluded that it is urgent to implement new curricular proposals, capable of going beyond the universalist logic of addressing cultural differences.

**Keywords:** Emergency Remote Learning (ERE); Teaching African and Afro-Brazilian History and Culture; Pandemic

## **Introdução**

Em março de 2020 fomos surpreendidos com o surgimento de uma pandemia provocada pelo COVID-19. Sociedades, países, o mundo; todos foram impactados pelo novo coronavírus que tem causado um número alarmante de mortes diariamente, em especial, no Brasil. Diante dessa crise sanitária, passados mais de um ano, ainda estamos se adaptando à nova forma de viver em meio ao isolamento social e ao medo de infecção e possível morte desencadeada pelo vírus.

O isolamento social afetou diferentes áreas da atividade humana, notadamente, nos campos da economia e da educação. Além, é claro, do colapso nos serviços de saúde de instituições públicas e privadas que não comportaram a demanda de pacientes infectados pelo novo coronavírus (FERRAZ *et al*, 2021). Em suma, a realidade internacional está marcada pelo caos. No caso brasileiro, a situação se agrava mediante o não direcionamento efetivo do Governo Federal frente ao combate à doença, apesar das medidas de isolamento social adotadas pelos Estados e Municípios.

Segundo Ferraz *et al* (2021, p. 08) “[...] somos atingidos, marcados e transformados pelo medo e por termos que enfrentá-lo frente a doença. Desse modo, outros problemas como ansiedade e estresse também se instalam piorando uma condição já existente”, afetando diretamente o funcionamento das instituições de ensino, públicas e privadas, bem como o trabalho dos educadores que tiveram que se adaptar ao Ensino Remoto Emergencial (ERE) em virtude da suspensão das atividades presenciais nas escolas e universidades brasileiras.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), por meio de uma série de documentos normativos, as aulas presenciais poderão ser substituídas por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus. No Parecer nº 05/2020, o Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC), prescreve: “Por atividades não presenciais entende-se, neste parecer, aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar”.

Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação de Ipixuna do Pará, assim como muitas secretarias e escolas brasileiras, elaborou um documento que orienta o ERE, o Documento Orientador das Atividades Escolares Remotas do 1º Semestre de 2021 que visa

“[...] orientar as escolas quanto a realização das atividades não presenciais dos alunos da rede pública de ensino” (IPIXUNA DO PARÁ, 2021, p. 02), possibilitando aos diretores escolares, coordenadores pedagógicos e professores das variadas etapas e modalidades de ensino da Educação Básica informações e orientações acerca do ERE.

O Documento Orientador estabelece responsabilidades para os diferentes agentes escolares, incluindo pais e responsáveis, bem como orientações para cada etapa e modalidade de ensino, a fim de garantir a qualidade da educação durante a pandemia, possibilitando aos alunos conhecimentos mínimos para sua aprendizagem. Essa e outras medidas emergenciais quanto à garantia do acesso à educação são fundamentais para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos que, apesar de distantes do ambiente escolar, podem aprender em ambientes digitais (MOREIRA *et al*, 2020).

Nesse sentido, as instituições de ensino foram orientadas a adaptar suas propostas curriculares e pedagógicas e selecionar os conteúdos mais relevantes para o aprendizado dos alunos, promovendo o desenvolvimento das habilidades e competências previstas na legislação educacional vigente. De acordo com o Documento Orientador “[...] o professor deverá elaborar atividades construídas em consonância com as habilidades e competências preconizadas por cada área de conhecimento alinhadas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...]” (IPIXUNA DO PARÁ, 2021, p. 11).

Por esse viés, os conteúdos e a abordagem metodológica dos professores influenciam diretamente a construção de representações dos alunos sobre diversas questões, dentre elas, a temática das relações étnico-raciais. Destarte, levantamos o seguinte problema de pesquisa: o que os documentos orientadores e os materiais didáticos dizem a respeito da temática étnico-racial, durante a pandemia, por meio do ERE no município de Ipixuna do Pará?

Nesse contexto, temos como objetivo analisar os documentos orientadores e os materiais didáticos que versam sobre o ERE a fim de verificar algum apontamento acerca da implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e, em caso positivo, de que maneira essa temática é abordada.

### **Metodologia**

A pesquisa é qualitativa, considerando sua relevância para a compreensão dos fenômenos sociais, assim como, para o entendimento de elementos peculiares à uma dada realidade social (CHIZZOTTI, 2010). Segundo Minayo (2001, p. 21) a abordagem qualitativa

*Ensino Remoto Emergencial e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:  
documentos orientadores e os materiais didáticos*

apresenta-se flexível com relação aos procedimentos de investigação e análise, uma vez que trabalha com um conjunto de fenômenos humanos: “[...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2001, p.21).

Nos procedimentos de investigação, para além do levantamento bibliográfico acerca das temáticas abordadas, também realizamos uma pesquisa documental. De acordo com Marafon *et al* (2013, p.57), “[...] a pesquisa documental requer uma análise minuciosa de materiais escritos, estatísticos e iconográficos”. As informações contidas nos documentos revelam intencionalidades, bem como, os discursos silenciados em tais documentos. Por ser específico de um dado momento histórico, deve ser levado em consideração o contexto do período, tendo o cuidado de analisá-lo dentro da conjuntura no qual eles fazem parte.

O estudo foi realizado remotamente em virtude das medidas de isolamento social desencadeadas pelo novo coronavírus a partir de dados do município de Ipixuna do Pará, especificamente na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Bom Pastor, em turmas de 4º e 5º anos.

A Escola Bom Pastor localiza-se no Distrito de Canaã, vila pertencente ao município de Ipixuna do Pará, distante cerca de 92 km da sede. O nome da escola é uma homenagem ao fundador da vila, pastor Manoel Ribeiro. Em 1991, o pastor teve a iniciativa de construir um “barracão” para que as crianças pudessem ser alfabetizadas. As aulas eram oferecidas voluntariamente por moradores. Com o aumento da demanda, houve a necessidade da criação de um novo estabelecimento, constituindo-se como escola municipal a partir de 1992. Atualmente, a Escola Bom Pastor é uma escola-polo, atendendo várias escolas anexas que se encontram em comunidades próximas (IPIXUNA DO PARÁ, 2020).

Grande parte do público da escola são oriundos de famílias com condições socioeconômicas precárias, considerando o número significativo de alunos que são atendidos por programas sociais e a ausência de vagas de empregos formais ofertados no Distrito. Outra característica relevante diz respeito à baixa taxa de escolarização dos pais e/ou responsáveis que se reflete no desempenho escolar dos alunos.

Os dados documentais coletados foram: I- Plano Municipal de Educação (PME), II- Documento Orientador das Atividades Escolares Remotas do 1º Semestre de 2021, III- Atividades Escolares dos Professores de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental da Escola Bom Pastor (Apostilas) e IV- Planejamento dos Professores. Os dados foram tratados a partir da

transcrição total ou parcial de trechos pertinentes ao objeto de estudo, tendo como referência principal a literatura das relações étnico-raciais.

### **Documentos orientadores sobre educação e relações étnico-raciais**

Desde o ano de 2003, por meio da Lei Federal n.º 10.639, o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira passou a ser obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Em 2004, através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a temática das relações étnico-raciais tornou-se obrigatória nos cursos de formação de professores, entendendo-se por consenso que a temática deveria passar todos os níveis e modalidades de ensino (SANTOS *et al*, 2014; AUTOR 2021).

Segundo Fernandes (2005, p. 383-384):

Por se tratar de uma temática interdisciplinar e não uma disciplina específica, a lei determina que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira sejam trabalhados no contexto de todo o currículo escolar, especialmente no âmbito das disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

Antes de tudo é preciso observar que a escola é marcada por uma diversidade cultural e, conseqüentemente, por uma pluralidade de identidades culturais, expressas por meio de comportamentos, gestos e práticas (GOMES, 2003). Desse modo, reconhecer e compreender essa diversidade é pré-requisito para o desenvolvimento de uma educação democrática e, mais especificamente, de uma educação voltada para as relações étnico-raciais (MUNANGA, 2004).

Conforme Candau e Moreira (2007, p. 09, *grifo nosso*):

As indagações sobre o currículo presentes nas escolas e na teoria pedagógica mostram um primeiro significado: a consciência de que os **currículos não são conteúdos prontos** a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. [...] os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade.

O currículo não se restringe a conteúdo, pois refere-se à conhecimentos e práticas orientados pelo contexto sociocultural em que a escola está inserida, sendo fundamental construir uma identidade para esse currículo que envolva as variadas expressões culturais da comunidade escolar, bem como da comunidade local, constituindo-se como um documento orientador da prática pedagógica ou um documento de identidade (SILVA, 2009).

O currículo como documento de identidade (SILVA, 2009) possibilita a visibilização de todas as identidades e que a história e cultura de diferentes sujeitos seja considerada e

*Ensino Remoto Emergencial e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:  
documentos orientadores e os materiais didáticos*

valorizada, constituindo-se um campo capaz de tornar tais identidades visibilizadas através da inclusão de novos conhecimentos e práticas curriculares.

No que tange à temática das relações étnico-raciais, após a Lei n. ° 10.639/2003, o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira passou a ser um conhecimento obrigatório nos currículos escolares, consolidando a proposta de uma educação democrática e para as relações étnico-raciais (GOMES, 2003; MUNANGA, 2004), garantindo visibilidade às identidades negras no contexto da Educação Básica.

No caso da Educação Superior, as instituições deverão promover a:

Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2004, p. 23).

De acordo com as Diretrizes (BRASIL, 2004) os cursos de formação de professores devem qualificar profissionais que sejam capazes de desconstruir estereótipos relacionados aos africanos e afro-brasileiros, construir práticas inclusivas e desenvolver ações que visem à igualdade racial e ao combate do racismo e da discriminação racial, ou seja, as Instituições de Ensino Superior (IES) devem garantir uma formação de professores para a diversidade étnico-racial por meio de uma série de medidas institucionais, como os núcleos de estudo e espaços de debate e investigação científica.

Para Oliveira (2015, p. 18-19) nas últimas décadas vem se desenvolvendo um “[...] processo de reescrever a experiência diaspórica africana no Brasil, na criação de uma narrativa autoconsciente da realidade da população negra, uma re-memória que estava ausente [...]” que se reflete nas práticas escolares e também no contexto de formação de professores, considerando a educação como um espaço de ressignificação de conhecimentos e representações sobre o negro.

Segundo Gomes (2003, p. 170) “[...] é por meio da educação que a cultura introjeta os sistemas de representações e as lógicas construídas na vida cotidiana, acumulados (e também transformados) por gerações e gerações [...]”. Em virtude da importância da educação - escolar e universitária - para o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais é importante incluir em suas práticas pedagógicas e curriculares a diversidade étnico-racial existente, além dos diferentes saberes produzidos na diáspora africana, nos quilombos, nos movimentos sociais e nas populações tradicionais.

Observa-se uma preocupação com a formação de profissionais comprometidos com a diversidade étnico-racial, capazes de respeitar as singularidades dos diferentes grupos étnico-raciais e valorizar suas identidades e práticas culturais (GOMES, 2012). Paralelamente, o Estado brasileiro precisa dar condições para que a população negra tenha seus direitos garantidos, sendo necessário para isso a implementação de políticas públicas de ações afirmativas que garantam igualdade de oportunidades.

A defesa das ações afirmativas, da igualdade de oportunidades, da promoção da igualdade racial e de políticas de governo de promoção da igualdade racial, rompe os limites da retórica, das declarações solenes, e passa a ser traduzida em medidas tangíveis, concretas, articuladas (SILVA JÚNIOR *et al*, 2010, p. 22).

Nesse sentido, abordar a temática das relações étnico-raciais é mais que a inclusão de um conteúdo nas propostas curriculares; é uma ação que integra o campo de políticas públicas em prol da promoção da igualdade racial, garantia de direitos e da cidadania da população negra brasileira (MUNANGA, 2004; GOMES, 2012).

Dessa forma, além de terem uma formação sólida em relação ao conteúdo específico das áreas de conhecimentos, é importante que os professores sejam “[...] sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais”, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes e palavras preconceituosas (BRASIL, 2004, p.11).

Logo, para que os cursos de formação de professores e as escolas públicas desenvolvam ações em prol de uma educação para as relações étnico-raciais, são necessários maiores investimentos em políticas públicas educacionais que provoquem mudanças estruturais nas propostas curriculares dessas instituições. Segundo Eugênio *et al* (2017, p. 286) “[...] em diversos municípios, inclusive, sequer a discussão integra os planos municipais de educação, a formação continuada dos docentes e o trabalho cotidiano por meio do currículo praticado nas escolas [...]”.

Para Silva Júnior (2010) as políticas públicas de promoção de igualdade racial precisam corroborar com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas formações iniciais e continuadas de professores e nas escolas públicas, pois não basta a criação de dispositivos legais, como a Lei n. ° 10.639/2003, uma vez que é imprescindível o estabelecimento de meios para sua implementação.

[...] Reside nisso a necessidade de investigar de que forma os municípios vêm incorporando o trabalho com esse conteúdo previsto na Lei 10639/03 e artigo 26A da Lei 9394/96 em seus Planos Municipais de Educação (PME) e em conformidade

## *Ensino Remoto Emergencial e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: documentos orientadores e os materiais didáticos*

com as 20 metas para a educação, previstas no Plano Nacional de Educação (PNE), particularmente as metas 8, 15 e 16 (BRASIL, 2014) [...] (EUGÊNIO, 2017, p. 300).

Observa-se que existem muitos dispositivos legais que versam sobre a questão étnico-racial na educação foram criados, a saber: a própria Lei n.º 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, o artigo 26-A da LDB/96 que apresenta o conteúdo da lei anterior, bem como da Lei 11.645/2008 acerca da questão indígena, e das diversas metas dos planos nacionais, estaduais e municipais de educação.

Nesse sentido, questiona-se: O município de Ipixuna do Pará tem desenvolvido ações de implementação da Lei n.º 10.639/2003 previstas nos documentos orientadores, tais como o Plano Municipal de Educação? Quais as ações previstas sobre a educação para as relações étnico-raciais no planejamento dos professores na pandemia?

Considerando a ausência da temática étnico-racial nas instituições de ensino brasileiras, apesar de passados dezessete anos de implantação da Lei, supõe-se que esta continua ausente nos documentos orientadores e materiais pedagógicos dos professores, evocando a necessidade de maiores investimentos na formação continuada de educadores e no desenvolvimento de uma política de igualdade racial.

O próprio Documento Orientador não menciona diretamente a temática étnico-racial ou aspectos do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, embora pontue incursões acerca do tema diversidade, sobretudo, quando prevê que as escolas elaborem “[...] estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade e as especificidades de cada comunidade [...]” (IPIXUNA DO PARÁ, 2021, p. 12).

Por esse viés, as escolas receberam instruções concernentes ao ensino dos conteúdos escolares e, de maneira superficial, acerca da dimensão da diversidade cultural e local, engendrando lacunas sobre o modo de implementar o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, o que restringe o trato das relações étnico-raciais ao aspecto da diversidade, como acontece historicamente nos livros e materiais didáticos (GOMES, 2012; SANTOS *et al*, 2014; AUTOR, 2021).

### **Plano Municipal de Educação - PME**

O Plano Municipal de Educação de Ipixuna do Pará (PME), foi elaborado em 2015, tendo validade até 2025, ou seja, 10 anos. O intuito do referido documento é preconizar as orientações presentes no Plano Nacional de Educação (PNE). Assim, suas principais



recomendações correspondem a universalização, qualidade do ensino, formação e valorização dos profissionais, democratização da gestão e o financiamento da educação (IPIXUNA DO PARÁ, 2015, p.12).

Segundo Saviani (1999, p. 131) na “organização de seus sistemas de ensino assim como na elaboração de seus planos de educação os municípios deverão levar em conta, obviamente, a legislação em vigor [...]”, inserindo os aspectos formais, educacionais, políticos e, inclusive, culturais. Contudo, nem sempre as demandas sociais são incluídas na legislação educacional, como é o caso da temática étnico-racial, havendo apenas a inserção de temas gerais para suavizar a problemática da desigualdade social, a saber, a questão da diversidade cultural que, segundo Hall (2001), tornou-se um assunto em ascensão.

No que tange à questão da diversidade, o documento estabelece o seguinte:

A educação ao longo dos tempos tem buscado acompanhar as transformações que a contemporaneidade exige. Diante dessa perspectiva o respeito e atendimento à diversidade constituem-se em premissas básicas [...] (IPIXUNA DO PARÁ, 2015, p. 25).

Verifica-se no documento a tendência universalista de educação e diversidade, ou seja, a escolha em tratar das questões sociais e culturais com base na generalidade e nos princípios universais, tais como o respeito e a igualdade. Apesar disso, pode-se afirmar que a educação tem caminhado, ainda que paulatinamente, na busca pela valorização das diferenças culturais e, conseqüentemente, étnico-raciais.

Para Gadotti (1992, p. 35):

As culturas são dinâmicas e estão em constante transformação. Hoje é cada vez mais difícil reconhecer uma cultura que não esteja em íntima interdependência de outras. Uma das tendências mais notáveis [...] é sem dúvida a globalização da economia, que torna viável a aldeia global. Paradoxalmente, outra tendência marcante hoje é a multiculturalidade, a diversidade cultural, portanto, a valorização das culturas regionais, a afirmação da identidade e dos valores dos pequenos grupos, etnias, etc.

Fernandes (2005, p. 379) abaliza que diferentes pesquisadores, apesar de suas diferenças teórico-metodológicas, concordam que a “[...] característica marcante de nossa cultura é a riqueza de sua diversidade, resultado de nosso processo histórico-social e das dimensões continentais de nossa territorialidade”, sendo incontestável o uso da diversidade cultural em sala de aula como forma de constituir a própria identidade.

Por outro lado, quando a temática étnico-racial é colocada em debate, percebe-se a invisibilidade da cor e da herança africana e afro-brasileira nos costumes, tradições e práticas escolares, pois “a par de toda valorização às culturas das minorias sociais, muito

pouco se fala das etnias na escola brasileira” (FERNANDES, 2005, p. 386). É o que se observa nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas que, normalmente, sustentam o discurso dominante da hegemonia branca, além, é claro, de servirem de instrumentos meramente normativos (VEIGA, RESENDE, 1998; ROCHA, 2006).

No que se refere ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), a educação deve garantir a “[...] inclusão de ações voltadas ao atendimento à diversidade” (IPIXUNA DO PARÁ, 2015, p. 30), porém, não se encontra algum apontamento a respeito do tema das relações étnico-raciais ou da Lei n.º 10.639/2003, mantendo-se o caráter universal no que tange ao trato dos aspectos culturais da comunidade escolar e, em geral, do país.

O projeto pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente. O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola (VEIGA, RESENDE, 1998, p. 13).

Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico funciona como o documento orientador das ações e práticas escolares e deve ser elaborado coletivamente a fim de atender as demandas dos diferentes grupos sociais que compõem a escola. Para Silva (2009) o projeto pedagógico se configura como um documento de identidade da instituição, revelando suas necessidades, objetivos e desafios. Sendo assim, quando a questão da cor se torna ausente nesse projeto é pertinente questionar: Qual o lugar que a temática étnico-racial ocupa no cerne das relações sociais?

Com efeito, o documento prescreve que as escolas devem “[...] apoiar a alfabetização das populações tradicionais com a produção de materiais didáticos específicos para valorização e preservação da cultura das mesmas” (IPIXUNA DO PARÁ, 2015, p. 31), contudo, nota-se que a questão étnico-racial continua ausente nos documentos escolares.

Segundo Rocha (2006, p. 29) a “invisibilidade, com que a diversidade étnico-racial é considerada, torna-se danosa à democracia brasileira, pois impede a promoção da igualdade racial”, impedindo que as diferenças culturais sejam consideradas e valorizadas, o que reproduz as relações desiguais entre brancos e negros e contribui para a permanência de um currículo eurocêntrico pautado no mito da democracia racial.

Ribeiro, Gaia e Rodrigues (2020, p. 11) asseveram que a questão curricular e pedagógica são “[...] centrais para a produção do que é entendido enquanto identidade,

pois é por meio da representação que a identidade e a diferença adquirem sentido, para que ambas, possam, de fato, existir [...]”. Desse modo, a fim de suplantar o eurocentrismo e o mito da democracia racial do currículo escolar torna-se imprescindível desenvolver uma educação para as relações étnico-raciais e sobre a história e cultura afro-brasileira.

No tocante a temática sobre educação para as relações étnico-raciais, há uma referência direta ao tema na meta 6 que trata sobre qualidade de ensino com vista a um melhor desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Assim, na estratégia 7 da referida meta, temos como objetivo: “Garantir no Currículo Escolar conteúdos sobre a história e as Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas e implementar ações educacionais nesse campo com a colaboração dos Conselhos Escolares, Equipes Pedagógicas, Comunidade Escolar e Civil” (IPIXUNA DO PARÁ, 2015, p.32).

Verifica-se a necessidade de implementação de uma proposta curricular e pedagógica que garanta o atendimento dos aspectos socioculturais das populações negra e indígena no intuito de possibilitar a inclusão de suas histórias, culturas e memórias (COLARES, GOMES, COLARES, 2010). Para tanto, a escola precisa ser pensada enquanto um espaço de inclusão, troca de experiências e construção de identidades.

A escola, enquanto espaço sociocultural e responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura, deve considerar as diversidades presentes à sua volta para (re) pensar seu currículo, conteúdos e práticas pedagógicas, a fim de possibilitar a construção de práticas democráticas que respeitem as diferenças, incluindo as diferenças étnico-raciais de seus alunos (GOMES, 2002; OLIVEIRA, 2013; SANTOS, 2009).

De acordo com as Diretrizes do Plano Municipal de Educação de Ipixuna do Pará, artigo 2º, incisos III e IX, a educação deve promover a “superação das desigualdades, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, assim como, a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (IPIXUNA DO PARÁ, 2015, p. 01).

Assim sendo, o documento abaliza acerca da necessidade de garantia de uma educação para a diversidade que inclua as questões históricas e culturais de populações tradicionais, africana, afro-brasileira e indígena, apesar das lacunas teóricas e metodológicas de seu texto, haja vista que este restringe a discussão à dimensão da diversidade e faz poucas incursões sobre a educação para as relações étnico-raciais, o que demanda novas

elaborações curriculares para os próximos anos que, de fato, garantam a inclusão da Lei n.º 10.639/2003 nos documentos pedagógicos e escolares.

### **Documento Orientador**

O Documento Orientador tem como intuito direcionar as ações dos profissionais da Educação do Município de Ipixuna do Pará a desenvolverem atividades escolares na modalidade de Ensino Remoto. Assim, são elencadas, brevemente, as atribuições de cada segmento, desde os profissionais da Secretaria Municipal de Educação ao Aluno.

No caso do professor é necessário “incumbir-se das demais tarefas indispensáveis para atingir os fins educacionais da escola e do processo de ensino-aprendizagem” (IPIXUNA DO PARÁ, 2021, p. 03), o que implica garantir as hora-aulas estabelecidas, o desenvolvimento dos conteúdos escolares previstos na proposta curricular, a realização de tarefas escolares complementares e o atendimento das demandas educacionais e sociais da comunidade, apesar das circunstâncias causadas pela pandemia do novo coronavírus que impossibilitou a consecução do ano letivo de forma presencial.

O Documento Orientador garante que sejam elaboradas “[...] estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade e as especificidades de cada comunidade” (IPIXUNA DO PARÁ, 2021, p. 12), possibilitando que suas identidades étnicas sejam preservadas. Porém, “o que está em jogo é a diferença do outro e sua identidade, que exige que se abdique daquilo que se é, para assumir a identidade do eu como modelo a ser imitado” (GUSMÃO, 2000, p. 13).

Isso porque, a despeito das políticas curriculares e documentos norteadores que incluem no discurso o tema da diversidade e, às vezes, das relações étnico-raciais, a escola continua reproduzindo as relações desiguais entre brancos e negros, causando, não raras vezes, o silenciamento das histórias, culturas e identidades da população negra, renegada a um espaço inferiorizado na lógica das relações sociais e no cerne da proposta curricular (SILVÉRIO, ABRAMOWICZ, 2005; MOREIRA, CANDAU, 2007).

Concernente à questão étnico-racial, o Documento Orientador preconiza:

É direito do aluno receber tratamento cordial, igualitário e respeitoso por professores, membros da direção, funcionários e colegas, ser considerado e valorizado em sua individualidade, sem comparações e preferências, ser respeitado na sua dignidade, independentemente de sua convicção religiosa, política ou filosófica, grupo social, etnia, sexo e nacionalidade, receber informações e

orientações e emitir opiniões e apresentar sugestões em relação à dinâmica escolar (IPIXUNA DO PARÁ, 2021, p. 05).

Conforme Rocha (2006, p. 58) é importante “criar espaços e momentos de reflexão e sensibilização dos alunos, professores e comunidade acerca da questão do negro no Brasil e demais temas relacionados à desigualdade”, pois o trato das relações étnico-raciais ou mesmo da temática da diversidade possibilita a superação das desigualdades e construção positiva da identidade negra no espaço escolar.

Para Gomes (2002, p. 39):

A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.

Por essa razão que se torna necessário inserir a questão étnico-racial no cerne da política curricular e, internamente, no cerne das propostas educacionais, com destaque para os Projetos Político-Pedagógicos, sobretudo, por meio da implementação da Lei n.º 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, o que, conseqüentemente, agrega valores à identidade do negro na escola.

Entretanto, a abordagem das diferenças e das relações étnico-raciais nem sempre é aplicada de maneira adequada, pois a dimensão da raça é marcada por conflitos ideológicos, o que desencadeia processos de inclusão/exclusão (MUNANGA, 2004; FERNANDES, 1989; GUIMARÃES, 1999). Assim, não é suficiente inserir a Lei nos discursos oficiais, mas criar caminhos para sua efetivação (SANTOS, 2009, 2014, 2018).

### **Planejamento e Atividades escolares**

O planejamento da escola pesquisada ocorre semestralmente por meio de jornadas pedagógicas que culminarão na elaboração de documentos norteadores e materiais didáticos e extra didáticos de apoio ao trabalho pedagógico. As apostilas são exemplos desses materiais e se constituem como recurso didático obrigatório na realização das aulas remotas, contendo os mais variados conteúdos, atendendo à proposta curricular municipal e à Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Segundo Velloso (2017, s/p):

Sua finalidade restringe-se a disponibilizar, para uso estritamente acadêmico, textos que foram elaborados visando facilitar o acesso aos conteúdos referentes a cada uma das disciplinas ministradas. Dessa forma, cada apostila traz uma série de conhecimentos sistematizados pelo professor e por outros autores, apresentando-os de forma didática. Vale frisar, contudo, que as informações contidas nesse

*Ensino Remoto Emergencial e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:  
documentos orientadores e os materiais didáticos*

material não encerram a riqueza da produção teórica da área, nem substituem o contato com as fontes bibliográficas originais.

Dessa maneira, as apostilas são materiais didáticos que contêm os conteúdos sistematizados de uma determinada disciplina, mas sem restringir o uso de outros recursos pedagógicos para a aquisição do conhecimento. Entretanto, as “[...] apostilas vêm sendo utilizadas não apenas como um complemento, mas como fonte única do conhecimento fragmentado em disciplinas” (BUNZEN, 2001, p. 39).

O Documento Orientador estabelece que “as escolas realizarão o planejamento das atividades impressas por área de conhecimento, de acordo com a necessidade de aprendizagem, baseando-se nas orientações da BNCC” (IPIXUNA DO PARÁ, 2021, p. 06).

Sugere-se que no planejamento das atividades quinzenais, as instituições que atendem este nível de ensino, elaborem atividades interdisciplinares que contemplem todos os componentes curriculares dentro das áreas de conhecimento, delimitando, ao máximo, 08 atividades por quinzena (IPIXUNA DO PARÁ, 2021, p.10-11).

Libâneo (1991) abaliza que o planejamento escolar deve ser realizado frequentemente e de forma coletiva e/ou individual a fim de criar objetivos comuns entre os pares profissionais, pois a ausência ou a pouca regularidade de períodos de planejamento acarretará em problemas estruturais para a instituição escolar, como altos índices de reprovação e fracasso escolar.

Com efeito, “o planejamento participativo no âmbito da escola implica reavivar continuamente o processo de reflexão e ação da coletividade [...] Implica ainda a busca da identidade institucional [...]” (SILVA, 2013, p. 04), devendo ser realizado mesmo em contextos excepcionais, como é o caso da pandemia do novo coronavírus, provavelmente, um planejamento mais complexo do que aquele desenvolvido para o ensino presencial, uma vez que o ensino remoto exige novas maneiras de educar e aprender.

A primeira apostila remota teve como temática principal questões socioemocionais. Por se tratar de um tema amplo, interdisciplinar e não apresentar conteúdo específico, as turmas do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental utilizaram a mesma apostila. Contudo, não identificamos habilidades ou assuntos próprios que versem sobre relações étnico-raciais; somente imagens diversas ao longo das atividades que fazem referência a demarcação da “cor” (Figura 1).

Figura 1: Demarcação “cor” em imagens.



Fonte: Apostila remota 4º / 5º ano. 2021.

As imagens apresentadas em sua maioria são de crianças, assim, inferimos que a escolha se deu para aproximar os alunos das questões que lhes foram propostas, tornando-as mais próximas de suas realidades. Por sua vez, a capa da apostila destaca a imagem de mãos fechadas, em posição de luta, em alusão ao Dia Internacional da Mulher (08 de março). As imagens também evidenciam o processo de miscigenação do povo brasileiro a partir dos brancos, negros e indígenas.

Guimarães (1999, p.47) ressalta que as pessoas são classificadas de acordo com grupos de cor quando há uma ideologia em que a cor das pessoas tenha algum significado. Isto é, as pessoas têm cor apenas no interior de ideologias raciais. Ao destacar a cor como um marcador, encontram-se subjacentes ideologias raciais que perduram deste o período da escravidão, apesar da ressignificação do termo, que já não é percebido como uma atribuição negativa.

A esse respeito, Santos (2018) indica que nas sociedades de classe, a cor e suas graduações tornam-se decisivas para a ascensão social dos sujeitos por meio de ideologias de cor que constroem classificações e categorias para as pessoas, implicando, inclusive, preconceito, discriminação e racismo. De acordo com Fernandes (1989), tanto o preconceito quanto a discriminação, baseados na cor/raça/etnia, foram utilizadas com o intuito de manter a supremacia da população branca, negando oportunidades educacionais e econômicas que possibilitassem a ascensão do sujeito negro.

A segunda e terceira apostilas foram formuladas e distribuídas simultaneamente aos alunos, tendo como temática “Sondagem”, com o objetivo de revisar conteúdos básicos referentes ao ano/série anterior. Desse modo, a orientação da coordenação pedagógica para os professores foi que estes dessem prioridade para conteúdos relacionados aos componentes da Língua Portuguesa e Matemática.

## Ensino Remoto Emergencial e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: documentos orientadores e os materiais didáticos

Somente uma habilidade da área de conhecimento de História foi trabalhada nos materiais destinados ao 4º ano. No segundo bloco de atividades foi desenvolvida uma atividade a partir da habilidade EF03HI01 da BNCC, qual seja:

Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural - vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc. (BNCC, 2021).

A atividade em questão (Figura 2) solicita que o aluno escreva breves informações a seu respeito e que relate suas projeções futuras em relação à escolha de profissão.

Figura 2: Atividade de História/4º ano.

40. Complete a ficha abaixo com letra cursiva, contando um pouco sobre você.

Nome:	
Apellido:	
Nome da mãe:	
Nome do pai:	
Nome do irmão ou irmã:	
Escola em que estuda:	
Rua onde mora:	
Bairro onde mora:	
Cidade onde mora:	

41. Escreva um texto que diga quem é você, falando sobre as coisas que gosta e que não gosta e sobre a área você irá trabalhar quando for adulto.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fonte: Apostila 4º ano. 2021.

Foram solicitadas informações básicas sobre o aluno: filiação, endereço e, uma redação sobre si. Ao final do trecho destinado ao texto foram apresentadas duas imagens de crianças que se olhavam no espelho, ficando subentendido a ideia de que os alunos se observassem (interna e externamente).

As crianças identificadas nas imagens apresentam tonalidades de cores distintas, exemplificando a variedade de sujeitos que existem. No decorrer das apostilas é perceptível verificar a intencionalidade de naturalizar tal premissa, considerando que sempre aparecem imagens com pessoas de cores diferentes.

Para Guimarães (1999, p.50), a ideia de cor é influenciada pela estrutura de classe e por uma noção particular de “raça”. Por esse viés, durante muito tempo perpetuou-se no imaginário social o paradigma do branqueamento como algo positivo, sendo reforçado, inclusive, através de imagens em livros didáticos e materiais pedagógicos.



Coelho (2005) corrobora ao afirmar o papel do professor nesse processo em estimular a criticidade dos alunos com relação aos estereótipos presentes nos livros didáticos, bem como, da necessidade de ser construída uma diretriz acerca da temática das relações étnico-raciais nos processos de formação de professores para que estes não reproduzam preconceitos.

A apostila destinada ao 5º ano trabalhou com a habilidade EF05HI01 da BNCC que trata especificamente sobre a formação do povo brasileiro, considerando sua orientação: “Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado” (BNCC, 2021).

A temática foi abordada a partir de um caça palavras (Figura 3) por meio de um texto cuja temática correspondia à “Formação do povo brasileiro”. O texto apresenta resumidamente os diferentes povos que originaram o povo brasileiro, dentre eles, são citados: os indígenas, portugueses, espanhóis e africanos.

Figura 3: Atividade sobre a formação do povo brasileiro.



Fonte: Apostila 5º ano. 2021.

A partir da leitura é notório que o povo brasileiro é um povo miscigenado em decorrência da variedade de grupos que o compuseram. Contudo, tal mestiçagem pode ser considerada como resultado da opressão sexual e racial desenvolvida ao longo dos anos, haja vista que nossos colonizadores tinham como intuito construir uma nacionalidade “branca” (MUNANGA, 2008; SCHWARCZ, 1993).

Desse modo, a miscigenação operacionalizada no Brasil buscou uma identidade nacional baseada na superioridade branca, pois a lógica deveria ser pautada em dois aspectos centrais: o primeiro relacionado à diminuição progressiva da população negra em

relação à branca e o segundo referia-se à miscigenação, a qual produziria “naturalmente” uma população mais clara (SKIDMORE, 2012).

Conforme Munanga (2008, p.89)

A política e a ideologia do branqueamento exerceram uma pressão psicológica muito forte sobre os africanos e seus descendentes. Foram, pela coação, forçados a alienar sua identidade, transformando-se, cultural e fisicamente em brancos.

Compreende-se que a construção da identidade nacional sob o ideal da miscigenação buscou diluir as diferenças sociais, culturais, políticas e étnicas dos brasileiros com base na perspectiva de que no mestiço encontravam-se características positivas das três raças: a branca, a negra e a indígena, sendo possível a minimização de conflitos raciais e a construção de uma identidade coletiva (ORTIZ, 2006).

A temática sobre a formação do povo brasileiro possibilitou uma ampla discussão, porém, é indicada uma abordagem circunstanciada e crítica, com o intuito de aguçar o pensamento reflexivo dos alunos, onde aprendam os conteúdos, mas também tenham a possibilidade de construir uma visão crítica acerca da temática étnico-racial.

Dessa forma, o trabalho restrito à utilização de apostilas remotas dificulta a realização de um debate mais amplo entre alunos e professores e entre alunos e alunos acerca da temática das relações étnico-raciais. A dinâmica do Ensino Remoto no Município de Ipixuna do Pará prioriza temas relacionados à alfabetização e letramento, inexistindo uma abordagem significativa sobre a Lei n.º 10.639/2003.

### **Conclusão**

A pesquisa objetivou analisar a implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE) desencadeado pela pandemia do novo coronavírus. O estudo foi desenvolvido em uma escola pública do município de Ipixuna do Pará, estado do Pará.

Os dados apontam que os documentos orientadores: leis, pareceres, diretrizes, planos de educação, projetos pedagógicos e, inclusive, os materiais didáticos utilizados nas aulas remotas, versam restritamente ao tema da diversidade cultural. Incursões sobre a Lei n.º 10.639/2003 e educação para as relações étnico-raciais são discursos incipientes nos documentos educacionais.

Observam-se apenas alguns apontamentos sobre a diversidade das populações tradicionais e a educação para as relações étnico-raciais no sentido de tratar de forma universal a questão. Assim, torna-se premente a implementação de novas propostas curriculares que versem sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

### Referências

- BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em:<  
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 25 de maio de 2021.
- BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2004.
- BRASIL. MEC. **Parecer n.º 05/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 05 de janeiro de 2021.
- BUNZEN, Clécio. O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar. **Ao pé da letra**, v. 3, n.º 1, p. 35-46, 2001.
- CHAVES, Taylon Silva. **A emergência da Escola Normal: histórias e memórias sobre formação de professoras e relações étnico-raciais em Bragança, Pará (1938-1960)**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso - TCC). Universidade Federal do Pará, 2021.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores, Pará, 1970-1989**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2005.
- COLARES, Anselmo Alencar; GOMES, Marco Antonio de Oliveira; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. História e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas: uma reflexão necessária. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, n. 38, p. 197-213, 2010.
- EUGÊNIO, Benedito Gonçalves; SANTOS, José Jackson Reis dos; SOUZA, Janyne Barbosa. Políticas para a implementação da lei 10639/03 em um município brasileiro: o discurso oficial e o discurso pedagógico. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 19, n. 1, p. 283-304, 2017.
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos Cedes**, v. 25, n. 67, p. 378-388, 2005.
- FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro** / Florestan Fernandes. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento; FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte. Educação em tempos de pandemia: consequências do enfrentamento e (re) aprendizagem do ato de ensinar. **Revista Cocar**, Edição Especial N.09/2021, p.1-19.
- GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- Gomes, N. L. (2002). Educação e identidade negra. **Aletria: revista de estudos de literatura**, 9, 38-47.
- GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n.º 10.639/2003**. Brasília: Ministério da Educação; Unesco, 2012.

*Ensino Remoto Emergencial e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:  
documentos orientadores e os materiais didáticos*

\_\_\_\_\_, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, s/v, n.º 9, p. 38-47, 2002.

\_\_\_\_\_, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Desafios da diversidade na escola. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, v. 5, n. 2, p. 9-28, 2000.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça e os Estudos de Relações Raciais No Brasil. **Novos Estudos**. CEBRAP N° 54, julho 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Lamparina, 2021.

IPIXUNA DO PARÁ. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Bom Pastor**. Ipixuna do Pará/PA, 2020.

IPIXUNA DO PARÁ. **Plano Municipal de Educação de Ipixuna do Pará – PA**: Lei Municipal N° 298/2015. Ipixuna do Pará, PA. Semed, 2015.

IPIXUNA DO PARÁ. SEMED. **Documento Orientador das Atividades Escolares Remotas**: 1º Semestre do Ano Letivo – 2021. Ipixuna do Pará/PA, 2021.

IPIXUNA DO PARÁ. SEMED. **Plano Municipal de Educação de Ipixuna do Pará (2015-2025)**. Ipixuna do Pará: 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **O planejamento escolar**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARAFON, Glaucio José et al (Org.). **Pesquisa qualitativa em geografia**: reflexões teórico-conceituais e aplicadas. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

MARAFON, Glaucio José et al (Org.). **Pesquisa qualitativa em geografia**: reflexões teórico-conceituais e aplicadas. EDUERJ, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede em tempos de pandemia. **Dialogia**, s/v, n. 34, p. 351-364, 2020.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **O negro na sociedade brasileira**: resistência, participação e contribuição. Brasília: Fundação Cultural Palmares; Ministério da Cultura, 2004.

MUNANGA, Kebengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Idalina Maria Amaral de. **A questão racial na escola (2013)**. Disponível em:<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1454-8.pdf>>. Acesso em: 23 de agosto de 2021.

OLIVEIRA, Julvan Moreira. Formação de professores para a diversidade étnico-racial. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 3, n. 1, 2015, p. 07-31.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 5ª Ed. 9ª reimpressão, 2006.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP. Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Bom Pastor. Ipixuna do Pará, 2019

RIBEIRO, Débora; GAIA, Ronan da Silva Parreira; RODRIGUES, Janine Marta Coelho. Colonialidade e raça: implicações eurocêntricas para o currículo. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, 2020, p. 1-21.

ROCHA, Lauro Cornélio da. **As relações étnico-raciais, a cultura afro-brasileira e o Projeto Político-Pedagógico**. In: BRASIL. MEC. Currículo, Relações Raciais e Cultura Afro-Brasileira. Ministério da Educação, 2006.

SANTOS, Raquel Amorim dos et al (Org.). **Lei n.º 10.639/2003: pesquisas e debates**. São Paulo: Livraria da Física, 2014.

SANTOS, Raquel Amorim dos. **[IN] visibilidade negra: representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental em Ananindeua (PA)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, 2009.

SANTOS, Raquel Amorim dos. **Ciclo de Política Curricular do Estado do Pará (2008-2012): a enunciação discursiva sobre relações “raciais”**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, 2014.

SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. Racismo científico no Brasil: um retrato *racial* do Brasil pós-escravatura. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 253-268, mar./abr. 2018

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 69, p. 119-136, 1999.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 99-133.

SILVA JÚNIOR, Hédio et al (Org.). **Políticas públicas de promoção da igualdade racial**. São Paulo: CEERT, 2010.

SILVA, Marta Leandro da. **Planejamento Escolar na perspectiva democrática (2013)**. Disponível em: <[http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufpe/file.php/1/coord\\_ped/sala\\_3/arquivos/Planejamento\\_Escolar\\_na\\_perspectiva\\_democratica.pdf](http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufpe/file.php/1/coord_ped/sala_3/arquivos/Planejamento_Escolar_na_perspectiva_democratica.pdf)>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVÉRIO, Valter Roberto; ABRAMOWICZ, Anete. **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas/SP: Papirus Editora, 2005.

SKIDMORE, T. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

SOUZA, A.F.G. GODOY, Arilda S. Saberes dinâmicos: o uso da etnografia nas pesquisas geográficas qualitativas. In: MARAFON, G.J., RAMIRES, J.C.L., RIBEIRO, M.A., PESSÔA, V.L.S. Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013, pp. 55-68. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575114438.0005>. Acesso em 24 de agosto de 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de Resende. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas/SP: Papirus Editora, 1998.

VELLOSO, Guilherme. A apostila como recurso didático. **Revista de Trabalhos Acadêmicos – Universo**. Belo Horizonte, v. 1, n.º 2, s/p, 2017.

## Sobre os autores

*Ensino Remoto Emergencial e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:  
documentos orientadores e os materiais didáticos*

**Taylon Silva Chaves**

Pedagogo (UFPA), Pós-graduando em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNOPAR) e Professor da Educação Básica. E-mail: chaveseduc@gmail.com. ORCID: 0000-0003-0090-3974.

**Morgana da Silva Pereira**

Especialista em Educação Intercultural (UFPA), Pedagoga (UFPA), Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFPA) e Professora da rede pública de Ipixuna do Pará/PA. E-mail: morgana.silva.S2@gmail.com. ORCID: 0000-0001-5747-7019.

Recebido em: 30/08/2021

Aceito para publicação em: 06/09/2021