
Anti-racist education in the first years of elementary education: possibilities of/in PIBID/Pedagogy

Educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental: possibilidades do/no PIBID/Pedagogia

Received: 2023-01-11 | Accepted: 2023-02-12 | Published: 2023-03-04

Valdenice de Araujo Prazeres

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1611-9722>

Universidade Federal do Maranhão, Brasil,

E-mail: prazer05@hotmail.com

ABSTRACT

This article presents a reflection on the possibilities of PIBID/Pedagogy in the process of theoretical, methodological and didactic foundation for the development of an anti-racist education, based on a theoretical-epistemological contribution anchored in authors such as Fonseca (2009); Cunha Junior (2005) and Skovsmose (2007) – regarding linguistic and mathematical literacy, from a critical perspective –, Cavalleiro (2001); Gomes (2006, 2012); Ribeiro (2002) – in reflections on anti-racist education. The analysis of experiences demonstrates that PIBID can be simultaneously configured as a training space aimed at building an anti-racist education, and as a possibility of raising the quality of teacher training – initial and continuing.

Keywords: PIBID. Pedagogy; Teacher training; Anti-racist education

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre as possibilidades do PIBID/Pedagogia no processo de fundamentação teórica, metodológica e didática para o desenvolvimento de uma educação antirracista, a partir de um aporte teórico-epistemológico ancorado em autore/as como Fonseca (2009); Cunha Junior (2005) e Skovsmose (2007) – no que tange ao letramento linguístico e matemático, numa perspectiva crítica –, Cavalleiro (2001); Gomes (2006, 2012); Ribeiro (2002) – nas reflexões sobre educação antirracista. A análise das experiências demonstra que o PIBID pode se configurar, simultaneamente, como um espaço formativo voltado para a construção de uma educação antirracista, e como possibilidade de elevação da qualidade da formação docente – inicial e continuada.

Palavras-chave: PIBID. Pedagogia. Formação de professore/as. Educação antirracista

INTRODUÇÃO

A formação de professor/as é temática recorrente nos debates sobre educação em um cenário que propala a necessidade da melhoria de sua qualidade face à contradição revelada pelo aumento do acesso (quase universalização do Ensino Fundamental) e o decréscimo dos resultados aferidos em testes nacionais e internacionais que mensuram o desempenho do/as estudantes. Vários estudos que apontam o lugar de relevância que ocupa a formação docente seja no âmbito da pesquisa no campo da educação, seja nas políticas educacionais. Para ilustrar, são oportunas as palavras de Sheibe (2010, p. 987):

[...] é na formação docente que encontramos hoje o foco central das políticas nacionais ocorridas no cenário da educação brasileira desde a década de 1990. O professor, tido como agente de mudança, emerge, pois, cada vez mais, como o responsável pela realização do ideário do século XXI.

Segundo Gatti (2003), desde fins dos anos 1980 a temática em tela é crescente dentre os trabalhos de pesquisa em educação, sendo variáveis e heterogêneos os focos desses estudos. E em estudo publicado em 2010, fruto da análise de projetos pedagógicos de cursos de licenciatura de instituições públicas e privadas das cinco regiões do país, a autora em referência apresenta um panorama desolador quanto às condições dos cursos. Afirmado merecer atenção especial, dentre outros aspectos, a fragmentação entre e intracurso, assim como a parte curricular dedicada à formação específica para o trabalho docente, ela caracteriza a formação de professor/as como um cenário preocupante (GATTI, 2010).

Destarte, as fragilidades nos processos formativos docentes, relativas não somente à dimensão epistêmica, como também metodológica e didática, têm sido há muito discutidas e apontadas como um impasse para o enfrentamento exitoso da complexidade do trabalho na escola.

Lidar com as diversidades que compõem as salas de aula, certamente, integra essa complexidade. Os escritos de Cavalleiro (2000), por exemplo, há algum tempo já indicavam a insuficiência de reflexões e questionamentos de docentes quanto às situações de preconceito e discriminação étnico-racial no cotidiano escolar, com prejuízo ao desempenho de crianças negras. Isso porque as crianças acabam por interiorizar a pretensa superioridade branca que permeia o imaginário das relações raciais no Brasil, transmitida pelo silêncio da escola sobre o racismo e suas manifestações na sociedade, inclusive na sala de aula.

Tal silêncio também é indicado por Valente (2005) quando afirma que a escola não oferece possibilidades adequadas para que construção/afirmação da identidade das crianças negras, o que contribui, inclusive, para reforçar negativamente estereótipos. Em direção semelhante, os estudos de Dias (2012), relativos à diversidade étnico-racial na Educação Infantil, também têm contribuído para a apreensão da importância de uma fundamentação teórica (e

metodológica) sobre as relações raciais nos processos formativos docentes, tendo em vista a construção de uma educação antirracista. A autora argumenta ressaltando o papel do desenvolvimento de situações de aprendizagem que propiciem atitudes de resistência entre crianças negras, bem como a (re)construção de conceitos e percepção pelas crianças brancas.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), instituído pelo Decreto Nº 7.219/2010, e implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Sua finalidade é “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010), podendo, portanto, contribuir para mitigar alguns dos problemas sinalizados e, particularmente a fragilidade teórica e metodológica para o trabalho com temas relacionados à educação antirracista.

Nesse trabalho, analisamos uma experiência no âmbito do PIBID (edição 2020-2022), no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, campus São Luís, por meio do Subprojeto intitulado “Entrecruzando alfabetização e letramento linguístico e matemático com educação para as relações étnico-raciais” (PRAZERES, 2020), tendo por base a visão da coordenadora de área. Subprojeto que teve como eixos estruturantes a alfabetização e o letramento linguístico e matemático, contemplando os processos de diversidade e interculturalidade, referendados em temas condizentes com uma educação antirracista.

O estudo analisa tal experiência, tecendo considerações acerca das possibilidades do PIBID no processo de fundamentação teórica, metodológica e didática para o desenvolvimento de uma educação antirracista. Para tanto, utiliza um aporte teórico-epistemológico ancorado em autore/as como Fonseca (2004, 2009); Cunha Junior (2005) e Skovsmose (2007) – no que tange ao letramento linguístico e matemático, numa perspectiva crítica –, Cavalleiro (2001); Gomes (2006, 2012); Ribeiro (2002) – nas reflexões sobre educação antirracista.

O texto inicia-se com uma breve contextualização do Subprojeto, apresentando alguns aspectos de sua fundamentação teórica. Prossegue com a caracterização do locus da concretização das ações desenvolvidas para, então, discorrer sobre as atividades realizadas e apresentar uma síntese conclusiva que afirma as possibilidades do PIBID/Pedagogia na formação de professore/as articulada com as demandas de um planejamento pedagógico voltado para uma educação antirracista.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O SUBPROJETO PIBID/PEDAGOGIA/UFMA – CAMPUS BACANGA

A adoção de posturas, atitudes e procedimentos derivados de uma análise crítica da qualidade e efeito das relações étnico-raciais que têm se efetivado no país, demanda do/a docente uma sólida formação profissional (GOMES, 2006). Formação, esta, na perspectiva de

desconstrução de toda uma história negada, silenciada e/ou distorcida, porque escrita e difundida do ponto de vista do colonizador, do eurocentrismo (GOMES, 2012; VIEIRA, 2012).

Sem dúvida, a escola é parte integrante desse processo de inculcação de uma visão de mundo arbitrária, pela via do currículo e do silêncio sobre as tensões raciais em suas dependências e na sociedade como um todo, contribuindo para a produção e reprodução de desigualdades. No entanto, a partir de uma apreensão pelas lentes da contradição, é possível afirmar o relevante papel da escola na construção das identidades e dos valores não apenas étnicos e morais, como também estéticos. Mas, igualmente, reconhece-la como lugar onde se aprende a discriminar, a rejeitar padrões e valores referentes aos grupos cujo pertencimento étnico-racial seja não-branco e a incorporar e defender as visões de mundo da elite dominante europeia.

Com apoio em Gomes (2012), compreendemos que a educação escolar é um espaço-tempo de formação humana, oficialização e sistematização de conhecimentos, podendo realizar uma intervenção positiva na desconstrução de preconceitos, estereótipos e, portanto, no combate às discriminações. Assim, a compreensão é que a escola pode ser uma aliada no enfrentamento do racismo, mediante o desenvolvimento de um trabalho que privilegie uma educação antirracista, para a construção de uma identidade pluriétnica.

Constituem-se fatores constituintes de tal trabalho, além do aumento do acesso e da melhoria das condições de permanência da população negra em todos os níveis da escolarização, a formação docente para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que contribua para a (re)educação das relações étnico-raciais positivas. Assim, uma sólida fundamentação teórica e metodológica acerca dos temas referentes à construção de uma educação antirracista, configura-se como um desafio, ainda atual, a ser enfrentado pelos processos formativos de professores/as.

Para Cavalleiro (2001), uma educação antirracista tem algumas características que devem ser contempladas no planejamento das atividades de ensino e aprendizagem desde o início da escolarização e na abordagem dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, quais sejam:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do 'eurocentrismo' dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de 'assuntos negros'.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.

8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do auto-conceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Um trabalho educativo atento e condizente com essas características constitui-se, sem dúvida, um desafio que demanda mudança de práticas e descolonização (GOMES, 2012) dos currículos, tanto da Educação Básica quanto da formação docente. Desafio ainda atual a despeito de todos os dispositivos legais atinentes a essa questão.

Com efeito, há quase duas décadas, em 2003, foi sancionada a Lei nº 10.639, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em escolas públicas e particulares. No ano seguinte, diante da necessidade de diretrizes orientadoras acerca de princípios, indicações e normas para a implementação da lei, em 2004, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN ERER), por meio da Resolução CNE Nº 01/2004, antecedida pelo Parecer do CNE Nº 03/04 que a fundamenta.

Cinco anos depois, em resposta à demanda por medidas para superar os impasses e desafios para a implementação dos dispositivos legais referentes à Lei nº 10.639/03 nos sistemas de ensino, foi publicado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana – Lei 10.639/03.

Tais dispositivos legais desafiam os sistemas educacionais a redimensionar o currículo, incluindo as temáticas relacionadas às conflituosas relações étnico-raciais que não tiveram espaço nos conteúdos e atividades escolares. Desafio, este, de maior amplitude para os processos de formação de professore/as, considerando que ele/as o/as são responsáveis diretos pela dinamização do currículo, por meio do ensino.

O desafio da incorporação de princípios, indicações e normas visando a implementação da Lei nº 10.639/03 e suas disposições regulamentares nos processos formativos docente, há muito vem sendo sinalizado por estudiosos/as da temática.

Silva (2001) e Ribeiro (2002), por exemplo, há quase 20 anos atentavam para o silenciamento presente nos processos formativos de professore/as sobre temas relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira e à construção do pensamento racial brasileiro, o que poderia contribuir para a configuração de práticas pedagógicas que transformam diferença em desigualdades, especialmente no desempenho escolar. Também Coelho (2007), quando analisou os resultados de uma pesquisa sobre a questão racial na formação de professoras no estado do Pará que, além de demonstrarem essa ausência, indicam, ainda, alguns mecanismos de (re)produção de desigualdades e processos de discriminação racial no âmbito da Instituição de ensino pesquisada.

O Subprojeto do curso de Pedagogia, vinculado ao projeto institucional do PIBID na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), intitulado “Entrecruzando alfabetização e letramento linguístico e matemático com educação para as relações étnico-raciais”, foi pensado como uma possibilidade de enfrentamento dessa problemática.

O PIBID foi lançado em 2007, contemplando candidaturas das IES federais, sendo estendido às IES estaduais e municipais em 2009, e definitivamente ampliado em 2010, com a possibilidade de participação de IES confessionais, comunitárias e filantrópicas sem fins lucrativos, momento em que foi publicada a Portaria nº 260 (em 30/12/2010) que estabelece suas normas gerais. O Programa foi pensado como um espaço/tempo formativo que congrega finalidades relativas aos projetos da escola, das instituições formadoras – IES – e de discentes das licenciaturas, no intuito de contribuir para a melhoria da qualidade da formação inicial e continuada de professore/as e da prática pedagógica na Educação Básica (CAPES, 2010, p. 2).

Analisando as ações da CAPES para a formação e a valorização dos professores da educação básica, Clímaco, Neves e Lima (2012), consideram o PIBID como um dos mais estruturantes e importantes programas das políticas educacionais voltadas para a valorização da carreira docente no país e destacam alguns de seus impactos positivos:

- a) Formação de professores mais seguros e preparados para o exercício da docência;
- b) Motivação e formação continuada para coordenadores e supervisores que registram mudanças nas suas práticas docentes;
- c) Aumento da autoestima dos docentes das IES formadoras de professores e das próprias Licenciaturas, com o reconhecimento do trabalho desenvolvido;
- d) Escolas que incorporam bolsistas em seus processos didático-pedagógicos e no planejamento escolar e que podem contratar professores participantes do projeto;
- e) Escolas ainda fora do programa se esforçam para serem incluídas; e
- f) Ex-bolsistas que permanecem como colaboradores, mesmo depois de graduados. (CLÍMACO; NEVES; LIMA, 2012, p. 193).

Comungando desse entendimento, o Subprojeto PIBID/Pedagogia/UFMA, *campus* Bacanga foi proposto na intenção de impulsionar reflexões sobre a temática da história e das culturas africanas e afro-brasileira, assim como investigações e produção de conhecimentos sobre o processo de alfabetização, literacia e numeracia, com base em vivências no espaço escolar.

Além de oportunizar o desenvolvimento de ações com base em temáticas que necessitam de atenção, como a educação antirracista, o subprojeto em tela teve como perspectiva constituir-se como uma possibilidade de elevação da qualidade da formação inicial de professore/as, tendo em vista que propicia a articulação das teorias estudadas na Universidade, com as práticas, vivenciadas em escolas da Rede Pública Municipal de Ensino.

Buscando articular teoria e prática, suas ações foram pensadas no sentido de propiciar observação, participação, análise e colaboração em situações de ensino e aprendizagem no cotidiano de três escolas da Rede Pública Municipal de Ensino que oferecem os anos iniciais da

escolarização básica – 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. No entanto, a proposição das ações priorizou os três anos iniciais desta etapa da educação Básica, em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de que o trabalho pedagógico, nesta fase, tenha como foco a alfabetização, articulando-se com as práticas diversificadas de letramento (BRASIL, 2018).

Destarte, dentre os objetivos do Subprojeto, destacamos:

Possibilitar ao/às licenciando/as e professor/as das escolas participantes do Subprojeto oportunidade de troca de experiências, estudo, reflexão e construção de conhecimentos sobre alfabetização e letramento linguístico e matemático nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na temática da educação para as relações étnico-raciais;
Explorar aspectos teóricos, metodológicos e didáticos dos conteúdos referentes à temática da educação para as relações étnico-raciais, com recursos da Literatura e da etnomatemática, para fundamentação e elaboração de projetos interdisciplinares a serem implementados na escola (PRAZERES, 2020, p. 3).

Com apoio nas contribuições de Ferreira e Teberosky (1986) e Moraes (2012), sua proposta metodológica considera que a apropriação do sistema de escrita alfabética exige o aprendizado de seus aspectos convencionais assim como o desenvolvimento de habilidades de refletir sobre ele, compreendendo seu funcionamento mediante a consciência fonológica. E também, que a construção do conhecimento matemático transcende a simples aquisição dos aspectos técnicos da Matemática, exigindo o desenvolvimento da capacidade de usar habilidades matemáticas de formas apropriadas e significativas, a fim de satisfazer às demandas variadas da vida pessoal, social, de estudo e de trabalho, conforme estudos de Dante (2009), Fonseca (2004, 2009) e Toledo (2004), dentre outros.

À vista disso, entendendo leitura, escrita e conhecimentos matemáticos como práticas sociais, portanto com objetivo e intenção, mas também constitutivas de identidades, o Subprojeto configurou-se como uma proposta de trabalho pedagógico que conjuga a participação em práticas letradas com atividades específicas para pensar o sistema de escrita alfabética e de numeração decimal.

Por conseguinte, buscou desenvolver atividades ancoradas em uma perspectiva interdisciplinar e de diversificação de objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas de ensino e aprendizagens, bem como de recursos didáticos e linguagens. Nessa perspectiva, o/as discentes de iniciação à docência desenvolveram práticas pedagógicas com foco na utilização de literatura infantil voltada para as culturas africanas e afro-brasileiras e de jogos de tabuleiro originários do continente africano (*mancala*, *yoté*, *butterfly* e outros), assim como na vivência de brincadeiras africanas.

CARACTERIZANDO O *LOCUS* DE CONCRETIZAÇÃO DAS AÇÕES DO SUBPROJETO

Integraram o núcleo do Subprojeto PIBID/Pedagogia/UFMA- *campus* Bacanga, 30 discentes, dentre o/as quais 24 (vinte e quatro) bolsistas e 06 (seis) voluntário/a s, além de uma professora da Universidade, na condição de Coordenadora de Área e 03 (três) docentes de escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís do Maranhão, localizadas na zona urbana da capital maranhense.

Vale destacar que, segundo orientações da CAPES, um dos critérios para a escolha das escolas participantes do Programa é que tenham o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) inferior à média nacional. Na justificativa para tal escolha, o Subprojeto (PRAZERES, 2020) recorre aos dados obtidos por meio de avaliações de larga escala (a Prova Brasil/2017), e aos níveis de proficiência definidos com base na pontuação alcançada pelo/a aluno/a nesta prova, por meio de consulta ao Portal QEDU¹.

Esses dados evidenciaram que as três escolas selecionadas tinham o desafio de aumentar sua nota para atingir as metas planejadas, o que não pode prescindir da melhoria da qualidade das aprendizagens do/as aluno/as, sobretudo nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, essenciais para lograr êxito nas outras que compõem o currículo do Ensino Fundamental. Encaminham-se, também, em direção semelhante, as expectativas da comunidade escolar e do/as dirigentes da Rede Municipal de ensino, no sentido de promover iniciativas capazes de enfrentar as dificuldades do/as aluno/as, assim como de contribuir com o processo de formação continuada do/as professor/as em serviço.

Entretanto, por ocasião da produção do Subprojeto, não estava claro que o desenvolvimento de suas ações seria viabilizado em outro formato. Isso porque no início do ano 2020, o cenário mundial foi abalado pela pandemia de COVID-19 que, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020), trata-se de uma doença, causada pelo agente etiológico nomeado SARS-CoV-2, um coronavírus, facilmente transmissível por contato direto com gotículas expelidas por tosse, espirro ou mesmo na conversação e, também, com objetos infectados.

Considerando esse contexto pandêmico, a proposta do Subprojeto PIBID/Pedagogia/UFMA precisou se reinventar, assim como todo o processo pedagógico nas escolas. As atividades que outrora eram realizadas presenciais tiveram que passar a serem efetivadas por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE), explicado por Moreira e Schlemmer (2020, p. 20), como:

¹ O QEDU é um portal aberto que disponibiliza informações sobre o aprendizado em todas as escolas públicas brasileiras, centralizando dados públicos do portal do Inep, organizados de forma interativa. Integra o Banco de Propostas Inovadoras do referido instituto, podendo ser acessado pelo endereço <http://www.qedu.org.br/> ou pelo site do próprio Inep.

[...] um modelo de ensino temporário devido às circunstâncias desta crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas idênticas às práticas dos ambientes físicos, sendo que o objetivo principal nestas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional *online* robusto, mas sim fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise.

A continuidade das aulas em tempos de pandemia de Coronavírus foi possibilitada pelo uso de diferentes tecnologias e redes de comunicação digitais. No PIBID/Pedagogia/UFMA-campus Bacanga não foi diferente. A proposta foi reorganizada, contemplando, principalmente, momentos de encontros síncronos, com uso de tecnologias digitais interativas via Internet (salas virtuais, na plataforma *Google meet*) e comunicação entre o/as integrantes do Núcleo, por via do aplicativo *whatsapp*.

Também, as atividades realizadas nas escolas participantes do Subprojeto, concretizaram-se pela mediação das Tecnologias Digitais (TD), sobretudo pela participação em grupo de *whatsapp* de cada turma (em geral, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, conforme já informamos e justificamos na introdução deste trabalho). Uma vez que, distribuído/as nos grupos de *whatsapp*, passaram a contribuir com o/as professor/as: nas pesquisas para enriquecer o planejamento das aulas, na busca e elaboração de vídeos, *ebooks*, *quizzes*, formulários, na realização de atividades através de aplicativos, na curadoria, elaboração e digitação de atividades a serem impressas e entregues aos familiares do/as aluno/as na escola, no atendimento às necessidades específicas de crianças com deficiência, etc.

O PIBID/PEDAGOGIA NAS ESCOLAS: refletindo sobre a experiência

As ações do Subprojeto PIBID/Pedagogia/UFMA-*campus* Bacanga iniciaram-se no mês de outubro de 2021. No primeiro momento, realizamos atividades de acolhimento do Núcleo e levantamento de necessidades formativas referentes aos eixos de desenvolvimento do Subprojeto (educação antirracista; alfabetização e letramento linguístico e matemático).

A intenção era propiciar o atendimento de demandas do/as professor/as (sobretudo o/as professor/as-supervisor/as) e possibilitar ao/às discentes a exploração e aprofundamento de conteúdos referentes a esses eixos, considerando possíveis situações reais de ensino e aprendizagem nas escolas.

Isso porque entendemos que a fundamentação teórica e metodológica para a construção de uma educação antirracista repousa, sobretudo, na problematização do referencial eurocêntrico que negligencia, marginaliza e/ou omite outras formas de vida, pensamento e conhecimento, mediada por conhecimentos e saberes da ancestralidade africana e da história de resistência e luta afro-brasileira. O horizonte, aqui, é a configuração de um trabalho educativo coerente com a diversidade étnico-racial que compõe a sociedade brasileira.

Nesse sentido, foram realizados vários momentos reflexivos/formativos sobre a importância do ensino da história e culturas africana e afro-brasileira no desenvolvimento de um trabalho educativo de promoção de relações étnico-raciais positivas no cotidiano da sala de aula, dos quais destacamos alguns:

- Grupos de estudos: Alfabetização e letramento linguístico e matemático com foco na Educação antirracista; Relações raciais no Brasil: reflexões compartilhadas entre licenciando/as de Pedagogia; Políticas públicas para a educação das relações étnico-raciais: reflexões compartilhadas entre licenciando/as de Pedagogia; Alfabetização e letramento linguístico e matemático na perspectiva da BNCC; Fundamentos teóricos, metodológicos e didáticos para desenvolvimento de Sequências Didáticas em projetos interdisciplinares
- Oficinas e minicursos: Construindo Uma Pedagogia Antirracista: políticas públicas para a educação das relações étnico-raciais no Brasil; Construindo Uma Pedagogia Antirracista: História e Culturas africanas e afro-brasileira a partir da literatura infantil; Contrariar as expectativas racializadas na aprendizagem matemática dos anos iniciais; Reflexões sobre Alfabetização; Produção de Sequência Didática para Alfabetização e letramento linguístico e matemático; Culturas africanas: abordagens em sala de aula;

Ademais, visando ampliar as habilidades de expressão oral, leitura e escrita do/as licenciando/as em Pedagogia e do corpo docente das escolas participantes do Subprojeto, foram realizados momentos formativos em grupos de estudos e oficinas sobre escrita acadêmica, com ênfase na produção de artigos científicos, relatos de experiência e, ainda, apresentações orais (produção de slides). E, considerando a realidade do momento pandêmico e a necessidade do ERE, realizamos vários estudos, discussões e *Workshops* acerca do uso das TD's na sala e aula.

No mês de fevereiro/2021 efetivou-se a inserção participativa, analítica e propositiva do/as 30 discentes, sob a orientação e acompanhamento do/as 03 professor-as-supervisore/as, no cotidiano das atividades das 03 escolas participantes do Subprojeto PIBID/Pedagogia.

Como uma estratégia de articulação com a BNCC (BRASIL, 2018), ao indicar a centralidade no texto – escrito, oral ou multimídia – como unidade de trabalho e ressaltar a necessidade de sempre considerar a função social dos textos utilizados, o/as discentes exploraram a leitura, interpretação e análise de vários gêneros textuais. Obviamente, todos esses textos estavam contextualizados na perspectiva da valorização de conhecimento/saberes produzidos pela diversidade étnico-racial que compõe a sociedade brasileira, maranhense e ludovicense.

Para tanto, foram produzidas sequências didáticas para Alfabetização e Letramento linguístico, para o desenvolvimento de atividades no formato *on line*, por meio predominante do aplicativo *whats app*. Tais atividades contemplaram contação de histórias e leitura de livros

infantis, a exemplo de “O cabelo de Lelê” de autoria de Valéria Belém e “Cada um com o seu jeito, cada jeito é de um” de Lucimar Rosa Dias.

Houve também desenvolvimento e testagem de materiais/recursos, envolvendo temas da história e culturas africanas e afro-brasileiras: *quizzes* no *kahoot*; *e-books* (alfabeto ilustrado, diário de leitura), vídeos/animações e *podcasts* (lendas Africanas e contos africanos; narração de poemas; homenagem ao Dia da Criança, ao Dia da Consciência Negra...). Vale destacar a catalogação de vídeos e atividades para serem impressas e entregues aos familiares das crianças que não tinham acesso às TD's; além de produção/execução de sequências didáticas para datas comemorativas (Dia das crianças, Dia dos povos indígenas, Semana da Consciência Negra).

Lembremos que o letramento também está presente nas formulações da BNCC para a área da Matemática. Isso pode ser verificado no excerto a seguir: “[...] o conhecimento matemático é necessário para todos os alunos da Educação Básica, seja por sua grande aplicação na sociedade contemporânea, seja pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais” (BRASIL, 2018, p. 222).

Em suas argumentações, o documento em referência sinaliza que o ensino da Matemática, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribua para a compreensão do que se lê e se escreve a respeito das primeiras noções de número e operações, espaço e forma, grandezas e medidas e probabilidade e estatística para o tratamento da informação, mas também para a construção de conhecimentos articulados a esses que potencializem sua atuação na vida cidadã. Nessa perspectiva, colaboração, autonomia, protagonismo, raciocínio lógico e espírito de investigação e resolução de problemas são algumas competências que devem ser desenvolvidas no âmbito da educação matemática.

Com base nessas premissas, o/as discentes pibidiano/as realizaram atividades, também no formato *online*, por meio do aplicativo *whatsapp*, utilizando brincadeiras e jogos de tabuleiro originários do continente africano ou *Mancalas* (também nomeados como jogos de contagem e captura): *matacuzama*, *yoté* e *shisima*.

É consensual o entendimento que os jogos são instrumentais didáticos significativos para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, do pensamento independente, da criatividade e da capacidade de resolver problemas, alguns dos objetivos do ensino da Matemática, dentre outros objetivos (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005). O uso de jogos africanos, nas práticas pedagógicas de alfabetização e letramento matemático, referendado nas concepções de etnomatemática (D'AMBRÓSIO, 2001) e afroetnomatemática (CUNHA JÚNIOR, 2005), além de contribuir para o alcance dos objetivos em tela, vincula o ensino dessa área do

conhecimento com as raízes socioculturais da maioria do/as estudantes. Com efeito, 77,56% das crianças de 05 a 09 anos são negras².

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fundamentação teórica, metodológica e didática relativa aos temas concernentes a essa pedagogia, constitui-se uma das principais necessidades formativas do/as professor/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso porque a ausência, ou tímida incorporação da EREER no currículo do Ensino Fundamental, mesmo tendo se passado quase 20 anos da aprovação da Lei nº 10.639/03, é considerada um obstáculo para a construção de uma pedagogia de combate ao racismo na escola. Esta, por sua vez, contribuinte para a mudança de mentalidade do povo brasileiro, no que diz respeito à discriminação e ao preconceito racial.

As ações desenvolvidas no âmbito do O subprojeto do PIBID/Pedagogia/UFMA-*campus* Bacanga, na edição 2020-2022, intitulado “Entrecruzando alfabetização e letramento linguístico e matemático com educação para as relações étnico-raciais” foram propostas na perspectiva dessa fundamentação. E tiveram como horizonte o estudo de casos didático-pedagógicos, bem como a análise do processo de ensino e aprendizagem de áreas/temáticas/conteúdos condizentes com uma educação antirracista e consoantes com as diretrizes e currículos educacionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao nosso ver, tal Subprojeto propiciou a participação propositiva de licenciando/as nos primeiros períodos do curso de Pedagogia no cotidiano de três escolas da Rede Pública Municipal de São Luís, em um momento complicado, de enfrentamento do desafio de continuidade do trabalho educativo no contexto da Pandemia de COVID-19.

Tal inserção contribuiu para o redimensionamento das práticas pedagógicas escolares, por meio do planejamento de situações de ensino e aprendizagem com ênfase na educação para as relações étnico-raciais e pela mediação das TD's. Isso, dado que o/as discentes desenvolveram práticas pedagógicas com alunos do 1ª ao 5º ano do Ensino Fundamental, com foco na alfabetização e letramento linguístico e matemático, a partir da utilização de literatura infantil voltada para as culturas africanas e afro-brasileiras e de jogos de tabuleiro originários do continente africano, assim como a vivência de brincadeiras africanas.

Ademais, as ações do Subprojeto possibilitaram que discentes e professor/as trabalhassem junto/as, realizando reflexões e estudos a respeito da referida temática,

² Dados do Censo Demográfico, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, no que se referem à População residente, por cor ou raça, segundo a idade (05 a 09 anos). De um total de 673648 crianças nesta faixa etária, 46.569 são pretas e 475.968 pardas. De acordo com o Movimento Negro, e também com o IBGE, a categoria negro/a agrega o/as afrodescendentes, contemplando pardo/as e preto/as.

compartilhando saberes e experiências, e construindo conhecimentos de diversas áreas e dimensões da competência docente.

Sendo assim, a experiência de participação no PIBID, além de possibilitar ao/às discentes a inserção em escolas públicas, propiciando reflexões sobre essa realidade ainda nos primeiros períodos do curso, permitiu o desenvolvimento de ações potencializadoras de um processo de reconhecimento/valorização de aspectos das culturas africanas e afro-brasileiras que foram silenciadas e historicamente discriminadas (inclusive no espaço escolar) e de fortalecimento da identidade de crianças negras.

Com base nessa experiência, entendemos que o PIBID tem o potencial de se configurar, simultaneamente, como um espaço formativo voltado para a construção de uma educação antirracista, e como possibilidade de elevação da qualidade da formação docente – inicial e continuada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. PR. **Decreto Nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências..

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 21 de março de 2020.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____. (Ed.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo, Contexto, 2000.

CLÍMACO, João Carlos Teatini de Souza; NEVES, Carmen Moreira de Castro; LIMA, Bruno Fernandes Zenobio de. Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, v. 9, n. 16, p.181-209, abr. 2012. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/286/272>. Acesso em 17 mai 2021.

COELHO, Wilma Nazaré Baía. **Só de corpo presente**: o silêncio tácito sobre cor e relações raciais na formação de professoras no estado do Pará. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 12, n. 34, p. 39-56, jan./abr. 2007.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Portaria nº 260 de 30/12/2010**. Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: file:///C:/Users/USER/Downloads/portaria_260_2011_capes.pdf. Acesso em 16 abr 2020.

CUNHA JÚNIOR, Enrique. Matemática e cultura africana e afrobrasileira: Afroetnomatemática, África e afrodescendência. **Valores afro-brasileiros na Educação. Boletim** 22, p. 43-54, nov. 2005. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151432Valoresafrobrasileiros.pdf>>. Acesso em: 12 jan 2016.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2001. (Coleção em Educação Matemática, 1).

DANTE, Luiz Roberto. **Formulação e resolução de problemas de matemática: Teoria e Prática** Editora: Ática São Paulo, 2009.

DIAS, Lucimar R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres. In: BENTO, Maria A. S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades-CEERT, 2012. p. 178-193.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1986

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **A educação matemática e a ampliação das demandas de leitura escrita da população brasileira**. In: FONSECA, M. C. F. R. (org.). **Letramento no Brasil; habilidades matemáticas**. São Paulo: Global, 2004.

_____. Conceito(s) de numeramento e relações com o letramento. In: LOPES, C. E.; NACARATO, A. (Orgs.). **Educação matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidade**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

GATTI, Bernadete A. GATTI, B. Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, 2003.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, out.-dez. Campinas: SP, 2010 p. 1355-1379. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf> Acesso em 13 mar 2018.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1. p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/articles.htm>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

_____. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria A.; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte, MG:

Autentica, 2005. Disponível em: < http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Alfabetizacao_Livro.pdf> Acesso em 21 mar 2018.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. In: **Revista UFG**, 2020, V.20, 63438

RIBEIRO, Romilda Iyakemi. Até quando educaremos exclusivamente para a branquitude? Redes-de-significado na construção da identidade e da cidadania. In: PORTO, Maria do Rosário S; CATANI, Afrânio Mendes; PRUDENTE, Celso Luis; GILIDI, Renato de Souza Porto (Orgs) **Negro, educação e multiculturalismo**. Editor Panorama, 2002.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas v. 31, n. 112, p. 981-1000, Sept. 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17.pdf> Acesso em 21 mar 2017.

SKOVSMOSE, O. **Educação crítica: incerteza, matemática, responsabilidade**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org). **Racismo e antirracismo na educação**. São Paulo: Sammus, 2001.

VALENTE, A. L. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n. 28, p. 62-76, jan./abr. 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE- OMS (2020, 28 de abril). **Fortalecimento da preparação para COVID-19 em cidades e ambiente urbanos**. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/strengthening-preparedness-for-covid-19-incities-and-urban-settings>. Acesso: 05 dez.2020

PRAZERES, Valdenice de Araujo. **Subprojeto PIBID/Pedagogia/UFMA**, campus Bacanga (2020-2022) “Entrecruzando alfabetização e letramento linguístico e matemático com educação para as relações étnico-raciais”. 2020. mimeo

TOLEDO, Maria Helena, R. O. **Numeramento e escolarização: o papel da escola no enfrentamento das demandas matemáticas cotidianas**, in Fonseca, M.C.F.R (org). *Letramento no Brasil – Habilidades Matemáticas*. São Paulo: Global, Ação Educativa, Instituto Montenegro, 2004.

VIEIRA, Francisco Sandro da Silveira. Descolonização dos saberes africanos: reflexões sobre história e cultura africana no contexto da lei 10.639/03. In: **Ponto-e-Vírgula**. *Revista de Ciências Sociais*. n. 11, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/13884>. Acesso em 21 mar 2017.