

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPACTOS PEDAGÓGICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PELO PROGRAMA PARFOR NO MUNICÍPIO DO GUARUJÁ-SP

Ethno-racial education in early childhood education: pedagogical impacts of teacher training through the parfor program in the municipality of Guarujá-SP

Michel da Costa

Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES
michel.costa@unimes.br

Elisabeth dos Santos Tavares

Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES
elisabeth.tavares@unimes.br

Resumo: O presente estudo apresenta como objetivo abordar a temática da educação étnico-racial na inclusão no currículo da educação infantil, na perspectiva do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR. Considera-se que esta se apresenta ainda muito abrangente, conforme o documento da definição dos conteúdos mínimos a oferecer para todas as crianças em nível nacional. Por meio de entrevistas realizadas com professoras alunas do PARFOR constata-se que a temática apresenta lacunas para que a escola cumpra seu papel em trabalhar com as crianças a questão da desigualdade. A análise ao constatar a formação recebida pelas alunas, bem como a atuação delas na Educação Infantil considera que as percepções construídas pelos sujeitos da pesquisa a partir da teoria e da prática caminham além do que propõe o PARFOR.

Palavras-chave: PARFOR; Políticas Públicas na formação docente; Educação étnico-racial; Educação Infantil.

Abstract: The present study aims to address the issue of ethnic-racial education in inclusion in the curriculum of children's education, in the perspective of the National Plan for the Training of Teachers of Basic Education - PARFOR. It is considered that this is still very comprehensive, according to the document defining the minimum content to offer for all children at the national level. Through interviews with PARFOR female teachers, it can be seen that the issue presents gaps in order for the school to fulfill its role in working with children on the issue of inequality. The analysis, when verifying the training received by the students, as well as their performance in Early Childhood Education, considers that the perceptions built by the research subjects based on theory and practice go beyond what PARFOR.

Keywords: PARFOR; Public policies in teacher education; Ethical-racial education; Child education.

INTRODUÇÃO - EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO CENÁRIO BRASILEIRO

Nos últimos anos a educação no Brasil esteve pautada em ações que visam à inclusão de todos à Educação Básica, independente das condições socioeconômicas, gênero, raça, pessoas com deficiências, entre outras categorizações que mostram que ainda estamos longe de um espaço não excludente que valorize igualmente a diversidade de culturas e pessoas.

É fato que muitos grupos são, diariamente, marginalizados ou até mesmo segregados nos espaços diversos da sociedade, que existem pesquisas sobre essa tônica, com as mais variadas contribuições para a formação do pensamento étnico-racial. Todavia, neste trabalho o foco é compreender de que forma as alunas da pedagogia PARFOR percebem a importância do tema e como vão lidar com ele no currículo da Educação Infantil.

Segundo documentos oficiais

O PARFOR, na modalidade presencial é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. (BRASIL, 2010, p.3)

Apresenta como objetivo principal dar atendimento a uma formação em nível superior de forma “gratuita e de qualidade” a professores em exercício na rede pública de educação básica, atendendo assim a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

Pesquisas relevantes acerca da educação étnico-racial (CARENO, 1991, CAVALLEIRO, 1998, CHIARELLO, 2003, LINS RODRIGUES, 2013) constata-se que ainda são necessários avanços no que tange ao currículo, principalmente nas práticas pedagógicas que, em geral, pouco valorizam as culturas negras e afro-brasileiras na construção de uma sociedade plural e, que o negro saia do papel secundário e assuma o seu protagonismo como sujeito de suas ações nos âmbitos social, político e na construção da história da nação brasileira.

Na parte tocante à educação infantil há um tema específico para culturas indígenas e africanas, onde se mostra a preocupação com o reconhecimento desses povos:

As desigualdades sociais e econômicas que marcam a sociedade brasileira têm contribuído para a promoção de uma massificação cultural que, muitas vezes, não reconhece e valoriza a diversidade e pluralidade cultural do Brasil. Também contribuíram para uma visão estereotipada e preconceituosa sobre a história e as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas no Brasil. Por muito tempo, a história ensinada na escola foi a história vivida e contada na perspectiva das matrizes europeias. Essa perspectiva não levou em consideração a história e a cultura dos povos indígenas e africanos. O Tema

Especial culturas indígenas e africanas se relaciona ao reconhecimento do protagonismo de atores excluídos das narrativas históricas e da necessidade de que esse reconhecimento se incorpore à formação das novas gerações. Alinha-se, ainda, à Lei nº 11.645/2008, 49 que alterou o artigo 26-A, da LDB, que estabelece a obrigatoriedade de os currículos abordarem a história e a cultura afro-brasileira, bem como a dos povos indígenas. (BRASIL, 2016, p. 48)

Apesar de o documento indicar a temática para inclusão no currículo da educação infantil, ainda está muito abrangente, o que no objetivo do documento da definição dos conteúdos mínimos a oferecer para todos os educandos em nível nacional, deixa lacunas, pois não ficam explicitados quais serão indispensáveis para que a escola cumpra seu papel em contribuir para acabar com as desigualdades.

Na terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) verifica-se que o tema é tratado superficialmente, já que não consta palavras relacionadas à valorização das minorias ou educação étnico-racial, no entanto, há algumas considerações abordadas, como constatamos no fragmento a seguir, relacionadas ao que o documento denomina culturas plurais:

(...) para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa reconhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza / diversidade cultural das famílias e da comunidade. (BRASIL, 2017, p.36-37)

A análise levou em conta a formação recebida pelas alunas do Curso de Pedagogia do PARFOR, bem como a atuação delas na Educação Infantil. Assim, a discussão considerará as percepções construídas pelos sujeitos da pesquisa a partir da teoria e da prática.

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A PESQUISA

Na discussão dessa investigação iremos enveredar pela Teoria das Representações Sociais - TRS. Essa nos leva às construções coletivas e dinâmicas da realidade pelos diferentes sujeitos e sua diversidade nos contextos. Essa aproximação com a TRS pode possibilitar uma análise mais apurada sobre a questão da formação docente e a educação étnico-racial. Assim, a relevância da Teoria das Representações Sociais tem se destacado cada vez mais na análise dos fenômenos complexos, tais como a formação dos profissionais da educação, pois por meio dela podemos compreender melhor a realidade que permeia a vida desses sujeitos que produzem suas próprias histórias, identidades, fazem a diferença na vida de tantos outros indivíduos, e

ainda, produzem inferências em suas próprias práticas sociais, conduzindo um processo de condutas e posicionamentos que valorizam as interações sociais.

Neste sentido, Moscovici (2007) indica que as representações sociais são:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-los; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (p.21)

Dessa forma, neste texto, as representações sociais poderão emergir da relação dos sujeitos da pesquisa com a teoria e com construção de sua prática no dia a dia docente, já que atuam na educação infantil.

O PARFOR NO MUNICÍPIO DO GUARUJÁ

A formação docente é indispensável para a melhoria da qualidade do ensino, especialmente a educação básica, onde encontramos sistemas públicos que ainda não valorizam o quanto deveriam os seus profissionais, muitos dos quais não são sequer reconhecidos como professores, mesmo com as atribuições pertinentes ao processo educativo, tal como evidenciada na pesquisa:

Aos responsáveis pelo cuidado e educação dessas crianças, tanto em instituições públicas como conveniadas, não havia exigência, com exceções, de formação específica para o magistério em nível médio ou superior. Recebiam várias denominações: pajens, monitores, cuidadores e, por estarem sob a assistência social, embora, realizando trabalho educativo, não eram tratados como integrantes de carreira do magistério. (ABDALLA et al, 2011, p. 15273)

O Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR está implantado no município do Guarujá pela Universidade de Ribeirão Preto, no período compreendido entre 2010 e 2016, período no qual mais de 50 educadoras (figura 1) que anteriormente possuíam apenas o ensino médio, passaram a ter a formação de Licenciatura Plena em Pedagogia, em um curso presencial e bem avaliado pelos índices do Ministério da Educação.

Nessa investigação, dez educadoras participantes do Programa PARFOR foram pesquisadas. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as mesmas e no perfil já percebemos que há uma sincronia de pensamento entre as alunas, assemelham-se em vários aspectos: consideram muito positiva a iniciativa do Governo Federal, pois segundo elas não

teriam possibilidade de cursar uma instituição de boa qualidade sem o benefício do Programa, muito em virtude das condições socioeconômicas. Outro ponto a ser destacado é a questão de que o curso superior representa uma ascensão econômica, projetando a ideia há tempos preexistente e aceita pela sociedade.

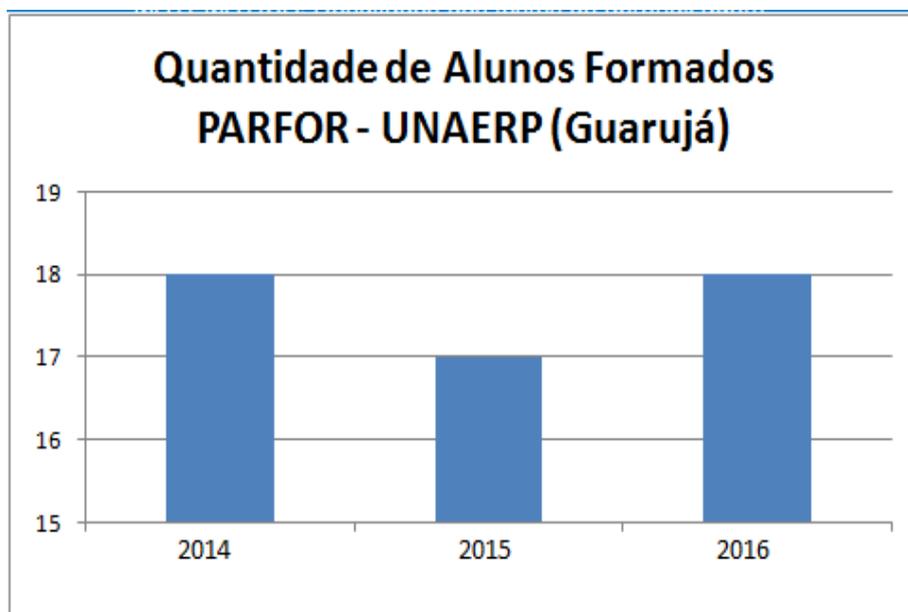


Figura 1 – Relação de Quantidade de Alunas por Turmas (ano e quantidade de concluintes)
Fonte: Universidade de Ribeirão Preto – Campus Guarujá

Durante anos, as camadas populares não puderam chegar às universidades e essa possibilidade traz embutida a realização de um sonho. O fato das profissionais expressarem isso demonstra que o acesso à escolaridade, sobretudo superior, ainda, nas representações delas, sendo condição importante para melhorar qualidade de vida. Ou seja, reproduzem pensamentos e comportamentos comuns e arraigados na sociedade. Essa questão, compartilhada pelas educadoras participantes, permite compreender que há nesse âmbito uma interação social que produz/reproduz essa representação.

Assim, o sentido dado ao curso universitário pelas participantes faz parte de uma construção simbólica que constitui /reconstitui crenças e valores sobre a importância de cursar a universidade. Nesse contexto, dentro da teoria das representações sociais, segundo Moscovici,(1978), exerce função de orientação, guiando comportamentos, práticas sociais e processos de formação de condutas. Estabelece dessa forma uma maneira de pensar, “enriquecendo a tessitura do que é, para cada um de nós, a realidade” (MOSCOVICI, 1978, p.51).

Outro aspecto comum destacado pelas quatro pesquisadas está na questão segurança em relação ao fazer pedagógico: afirmam que faltava segurança para desenvolver suas práticas

pedagógicas com competência, pois antes desconheciam as teorias presentes em suas ações educativas. Neste mesmo sentido, a diretora da instituição aponta que houve uma significativa melhoria nas condições de ensino ofertadas aos educandos, pois as educadoras passaram a planejar melhor e assim desenvolver um plano de trabalho com critérios adequados à faixa etária, de forma intencional, sistemática e pensando sempre nos aspectos físicos, sociais, afetivos e culturais das crianças.

Ao assumirem que o curso de pedagogia conferiu a elas competências pedagógicas, estão também de certa forma reconhecendo que a teoria não pode se afastar da prática. Dessa forma, também aqui, cristaliza uma crença, um modo de pensar coletivo já estabelecido na sociedade como realidade. Tal constatação permite aludir, conforme Alves-Mazzotti (2000, p. 59), citando Moscovici, que

(...) não existe separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito: em sua atividade representativa, ele não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, na medida em que, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material.

A síntese das ações pedagógicas que as educadoras participantes indicam relevantes e desenvolvem em suas práticas foram elencados na figura 2 a seguir:

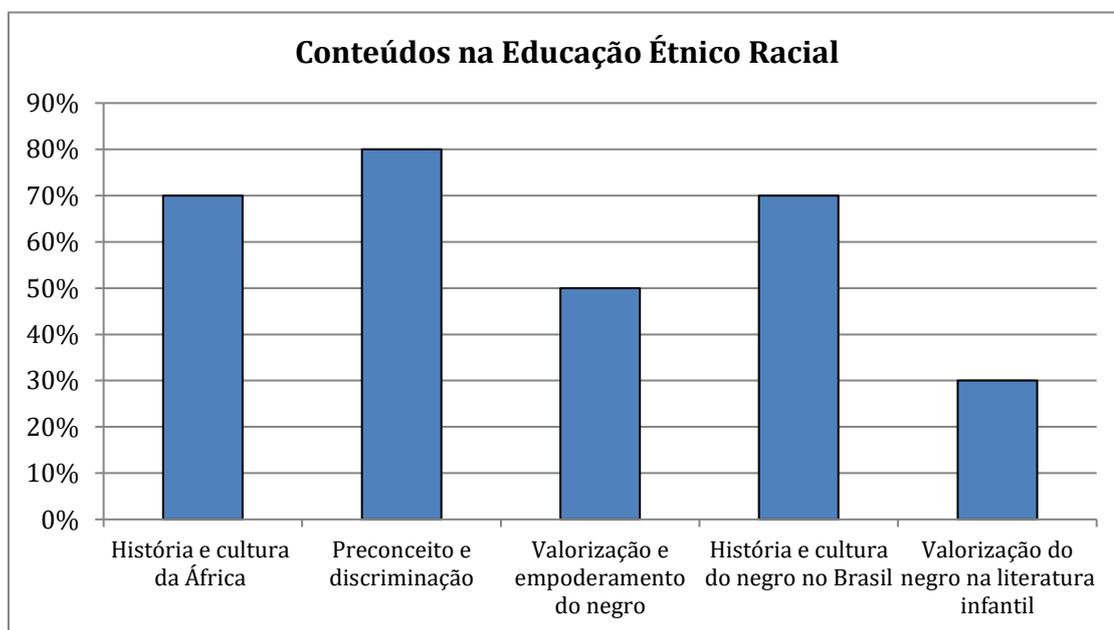


Figura 2 – Conteúdos indicados pelas educadoras como relevantes e que desenvolvem em suas práticas pedagógicas

Fonte: Entrevista Semiestruturada com participantes

Em face dessas respostas, consideramos o artigo 26-A, incluído na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9394/1996, pela alteração que a Lei Federal nº10.639/2003 estabelece:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 1996, grifos nossos)

Conforme o artigo acima, compreendemos que alguns dos conteúdos pertinentes à temática já são obrigatórios na Educação Básica, a partir do Ensino Fundamental, no entanto, foi consenso entre as educadoras participantes que já é possível trabalhar de forma adaptada à faixa etária com tais conteúdos, pois consideram importante que desde muito cedo o cidadão reconheça suas origens, valorize a diversidade e lute contra qualquer forma de discriminação.

O fragmento a seguir retrata o pensamento da diretora pesquisada durante a entrevista semiestruturada que melhor exemplifica as análises realizadas:

O PARFOR tem ajudado a melhorar o trabalho desenvolvido pelos egressos que trabalham nesta escola, com certeza, pois as educadoras estão mais seguras em suas ações, conseguem associar a teoria à prática. Em todas as atividades desenvolvidas, percebemos claramente isso. (...) Antes, faziam um trabalho automático, sem saber o porquê planejar, registrar e na própria condução. Agora, são mais autônomas, críticas e conseguem embasar suas práticas teoricamente. (Diretora)

Já quanto aos vínculos afetivos, consideram indispensáveis os contatos e valorização das famílias, pois sem essa confiança o processo de ensino e aprendizagem torna-se mais complexo para esse nível que corresponde a primeira etapa da educação básica. Analisando essas vozes, percebe-se que dão à afetividade sentido de constituinte de processo educativo.

Ora, ao assumirem esse posicionamento esses sujeitos refletem o comportamento que permeia a profissão docente. Nesse mesmo sentido vai a participação da família no processo do ensino e da aprendizagem. Desta forma, o discurso parece revelar as representações que têm em comum, determinando, assim a natureza do comportamento e das informações que elas têm (MOSCOVICI, 1978, p.71).

LÓCUS DA PESQUISA

A escola onde a pesquisa se realizou localiza-se no município do Guarujá, no Estado de São Paulo em uma comunidade bastante carente, atende cerca 160 alunos, sendo a maioria no período integral. Esses alunos estão agrupados em turmas por faixa etária, dos 4 meses aos 3 anos e 11 meses. Há no total da escola 29 educadoras nesta instituição, das quais dez destas foram beneficiadas pelo Programa PARFOR. A escolha pela instituição de ensino deu-se em virtude da grande quantidade de educadoras participantes desse Programa de Formação Docente.

Ainda em relação à estrutura da escola, há um espaço amplo destinado às refeições, com alimentação servida em cinco momentos do dia, possui dois pátios adequados à grande diversidade de atividades para a educação infantil, há um parque com brinquedos adequados à faixa etária. Em relação aos equipamentos possui aparelho de DVD, embora utilizado com ressalvas, pois a equipe gestora e as educadoras entendem que para este nível de ensino, o lúdico deve permear as práticas educativas e as mídias devem complementar essas práticas, mas não substituir as brincadeiras e jogos, tão indispensável à formação e desenvolvimento desses educandos, possuindo ainda acesso à internet aos educadores para uso pedagógico.

Há uma grande preocupação da instituição com o incentivo à leitura, mesmo tendo crianças que ainda não são alfabetizadas, há diversos espaços de leituras, onde as educadoras, funcionários e pais podem acessar uma grande diversidade de gêneros textuais em livros, revistas e quadrinhos.

Quanto ao currículo da educação infantil no município do Guarujá, há indicações de possibilidades de trabalhos com todos os níveis de ensino desde a primeira infância. Tanto gestoras quanto as educadoras pesquisadas consideram as indicações como fator positivo, pois essa iniciativa da prefeitura fornece uma diretriz para nortear as práticas pedagógicas desenvolvidas. Há aqui, talvez, mesmo que sem a percepção dos envolvidos, a intervenção do governo no gerenciamento das atividades, posto que ao seguir as indicações, as profissionais reproduzem aquilo que a administração deseja que seja feito na rede.

Numa perspectiva crítica, a indicação de possibilidades passa a ser, na maioria das vezes regra e por vezes são levadas a cabo sem a devida reflexão do espaço e ambiente em que estão inseridas. Sob esse ângulo, essas indicações podem se constituir em crenças e atitudes que podem se cruzar e cristalizar-se no universo cotidiano das educadoras (MOSCOVICI, 1978,

p.41). Assim, este aspecto pode servir de base e ser subjacente às análises e reflexões que serão realizadas sobre gestão escolar.

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM A DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAIS

A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de atividades que valorizem a pluralidade cultural, sendo o trabalho pedagógico com a diversidade étnico racial necessário desde os primeiros anos de escolarização para que a criança ao mesmo tempo construa sua identidade, fortalecendo suas origens compreenda que o respeito a todos é direito individual. Com esta abordagem pedagógica evita-se a invisibilidade social, no sentido de que todos têm igual importância e protagonismo na construção de uma sociedade mais igualitária, justa e, onde o combate ao racismo deve ser permanente. É na atuação dos atores envolvidos no processo educativo, que a escola contribui para ações que transgridam seus limites institucionais comprometendo-se além com seu papel social.

As ações permanentes deste trabalho são necessárias corroborando com os estudos de LINS RODRIGUES (2013) quando se busca compreender mecanismos de exclusão que desautorizam alguns sujeitos e todas suas representações sócio-histórico-culturais, onde se identifica na escola a presença de uma identidade-referência fundada no modelo branco, masculino e euro-estadunidense que há décadas permeia a construção das subjetividades de educandos, levando a suspeita do desencadeamento do processo que esse pesquisador chama de *invisibilização*:

Não obstante a tensão constante entre a proposta homogeneizante das identidades conduzida pelos ditames curriculares e as identidades discentes construídas em suas coletividades comunitárias e/ou patrimoniais, formar novas e singulares subjetividades – à luz de uma leitura inicial das escolas pesquisadas –, percebe-se uma insuficiência desses espaços de negociação. Ou seja, à medida que as definições do paradigma cultural difundido pela escola se solidificam na rotina pedagógica discente, as tensões provocadas pela resistência em assimilar tais modelos ainda parecem não ser suficientes para uma contrapartida eficaz, no tangente à presença das representações culturais dos grupos não legitimados no currículo escolar. (LINS RODRIGUES, 2013, p.41)

Neste sentido, o que se apresenta no contexto da educação básica é ainda um trabalho superficial, por muitas vezes centrados em datas pontuais do calendário letivo. Se exige uma mudança nas práticas dos educadores no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico de forma crítica em relação a temática da diversidade étnico-racial, pois tanto a direção da escola quanto às educadoras afirmaram que este deve ser um trabalho contínuo e não apenas um recorte a ser

trabalhado nas datas comemorativas específicas, além do que o negro precisa ser valorizado como as demais etnias que compõem o povo brasileiro e não ser mostrado para as crianças de forma estereotipada como escravo, sofredor ou em situações que pouco valorizam e por muitas vezes desrespeitam a cultura negra e afro-brasileira.

Em relação às estratégias utilizadas para desenvolver nestas pequenas crianças o pensamento de valorização do negro na sociedade desde cedo, as educadoras utilizam as rodas das conversas que tem um potencial imenso em permitir o diálogo entre os participantes e desmistificar crenças preconceituosas que permeiam a sociedade em busca de construir nas crianças uma autoestima de suas origens e de seus demais colegas, por meio de reflexões possíveis para a idade.

Também fazem uso de recursos lúdicos, tais como apresentação teatral, filmes, jogos e brincadeiras, desenvolvem atividades com diversas influências gastronômicas, músicas e festas que tiveram origem dos escravos negros, reconhecendo a nossa historicidade, desenvolvendo, assim atividades que visem ao debate sobre os preconceitos que ainda são presentes na sociedade brasileira e à busca de algumas de suas raízes históricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa proporcionou análise *in loco* das contribuições da formação docente às práticas educativas desenvolvidas com crianças da primeira infância. A visita possibilitou compreendermos as concepções existentes nas vivências educativas e que transgridam em uma educação preocupada com a valorização das diferenças, bem como diversidade cultural e linguística bastante adequada no que tange ao trabalho pedagógico desde a educação infantil.

A formação do professor envolve a necessidade de prepará-lo, de envolvê-lo nas demandas da sociedade. Nesse sentido, faz parte da ação docente promover o entendimento, a reflexão e a intervenção do educando sobre a sociedade em que vive.

Nessa perspectiva, embora haja a "mão" governamental na construção do currículo da educação infantil, a compreensão dos processos de corporificação de atitudes e crenças, a partir da formação docente na pedagogia PARFOR, sobre a educação étnico-racial, envolve um discurso de implementação de práticas pedagógicas que impulsiona o aluno a viver/compreender/respeitar a diversidade.

Ainda, pode-se afirmar que a teoria das representações sociais se constitui numa ferramenta importante para entendermos como um conhecimento tem sua representação junto aos professores.

A esse respeito, sabemos que:

[...] Durante um certo tempo, o conhecimento popular foi silenciado na escola. Ora, toda sociedade, segundo Moscovici está permeada por esse conhecimento que ele denominou de representação social. Será que a escola é um espaço de puro de saber científico? Estamos certos que não. O professor, o aluno como atores de uma sociedade em movimento, carregam consigo um saber que se constrói no dia a dia, tanto social, familiar, quanto profissional. E este conhecimento eles trazem para a escola. Identificar elementos desse conhecimento e estabelecer relações com o conhecimento científico, objeto específico de “transmissão” escolar, nos parece ser um importante passo para a compreensão de entraves e desvios que observamos no dia a dia escolar (MAIA, 2001, p. 85)

Também aflora dos sujeitos que exercer a profissão, especialmente na Educação Infantil, carrega o desafio de pensar uma educação para a inclusão, de modo a não permitir ideias ou estruturas preconceituosas. Visualiza-se, assim, uma educação que considera a diversidade como ponto chave da formação humana e, por conseguinte do cidadão.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação.** In: CANDAU, V. M. (Org). *Linguagem: espaços e tempo no ensinar e aprender.* In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 10., Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: LP&A, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.** Brasília, 2010. Acesso em 01/02/2019. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>.

BRASIL. **Lei Federal nº 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996. Acesso em 12/05/2018, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC).** 2ª Versão. Ministério da Educação: Brasília, 2016. Acesso em 10/12/2018, disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC).** 3ª Versão. Ministério da Educação: Brasília, 2017. Acesso em 10/02/2019, disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-3versao.revista.pdf>

CARENO, M. F. **A linguagem rural do Vale do Ribeira: a Voz e a Vez das Comunidades Negras,** Tese de Doutorado, UNESP, Assis, 1991.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 1998. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CHIARELLO, R. A. P. **Preconceitos e discriminações: um olhar de professoras sobre suas(seus) alunas(alunos) negros.** 2003. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2003. Disponível em: Acesso em: 07 abr. 2012.

LINS RODRIGUES, A.C. **Corpos e Culturas invisibilizados na escola: racismo, aulas de Educação Física e insurgência multicultural.** Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação, 2013.

MAIA, L. S. L. **O que há de concreto no ensino de matemática?** Revista ZETETIKÉ. Campinas: CEPMPM –FE/Unicamp, v. 9, n. 15/16, jan./dez. 2001

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise.** Rio de Janeiro, Zahar, Brasília, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social.** Tradução Pedrinho A. Guareschi. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

SOBRE O AUTOR E A AUTORA

Michel da Costa

Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Don Domênico e em Ciências – habilitação Matemática pela Universidade Santa Cecília – UNISANTA; Mestre em Educação Matemática pela Universidade Bandeirantes de São Paulo – UNIBAN; Doutor em Educação Matemática pela Universidade Anhanguera de São Paulo – UNIAN. Atualmente é Professor Integral da Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES, atuando como Professor Permanente no Programa de Pós Graduação Stricto Sensu - Práticas Docentes no Ensino Fundamental; Coordenador do Curso de Matemática EaD e Professor nos Cursos de Graduação - Matemática, Pedagogia e Psicologia. Tem experiência na área de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Matemática, Políticas Públicas em Educação, Formação de Professores, Educação Estatística e Resolução de Problemas.

Elisabeth dos Santos Tavares

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos; Mestre e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. Atuação por 25 anos na Educação Básica como professora, diretora de escola, supervisora de ensino e delegada de ensino de Santos. Atualmente é colaborador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, professor titular do Programa de Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, membro do Colegiado dos cursos de licenciaturas da Universidade Metropolitana de Santos, membro do Conselho Universitário da Universidade Metropolitana de Santos, coordenadora do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Metropolitana de Santos e coordenadora institucional do PIBID. Atuando principalmente nos seguintes temas: Política Educacional, Formação de Professores, Tecnologia e educação.

Recebido em março de 2019.
Aceito para publicação em junho de 2022.
Publicado em agosto de 2022.