

**DANILO LUIZ MARQUES  
LUANA TEIXEIRA  
(ORG.)**

**EXPERIÊNCIAS DE ENSINO EM  
HISTÓRIA DA ÁFRICA,  
CULTURA AFRO-BRASILEIRA E  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO  
NORDESTE DO BRASIL**

 **Edufal**

**DANILO LUIZ MARQUES  
LUANA TEIXEIRA  
(ORG.)**

**EXPERIÊNCIAS DE ENSINO EM  
HISTÓRIA DA ÁFRICA,  
CULTURA AFRO-BRASILEIRA E  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO  
NORDESTE DO BRASIL**

 **Edufal**

**MACEIÓ/AL  
2025**



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

### Reitor

Josealdo Tonholo

### Vice-reitora

Eliane Aparecida Holanda Cavalcanti

### Diretor da Edufal

Eraldo de Souza Ferraz

### Conselho Editorial Edufal

Eraldo de Souza Ferraz – Presidente  
Diva Souza Lessa – Gerente  
Fernanda Lins de Lima – Coordenação Editorial  
Mauricélia Batista Ramos de Farias - Secretaria Geral  
Roselito de Oliveira Santos - Bibliotecário  
Alex Souza Oliveira  
Cícero Péricles de Oliveira Carvalho  
Cristiane Cyrino Estevão  
Elias André da Silva  
Fellipe Ernesto Barros  
José Ivamilson Silva Barbalho  
José Márcio de Moraes Oliveira  
Juliana Roberta Theodoro de Lima  
Júlio Cezar Gaudêncio da Silva  
Mário Jorge Jucá  
Muller Ribeiro Andrade  
Rafael André de Barros  
Sílvia Beatriz Beger Uchôa  
Tobias Maia de Albuquerque Mariz

### Núcleo de Conteúdo Editorial

Fernanda Lins de Lima – Coordenação  
Roselito de Oliveira Santos – Registros e catalogação

### Conselho Científico da Edufal

César Picón - Cátedra Latino-Americana e Caribenha (UNAE)  
Gian Carlo de Melo Silva – Universidade Federal de Alagoas (Ufal)  
José Ignacio Cruz Orozco - Universidade de Valência - Espanha  
Juan Manuel Fernández Soria - Universidade de Valência - Espanha  
Junot Cornélio Matos – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)  
Nanci Helena Rebouças Franco – Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Patricia Delgado Granados - Universidade de Sevilla-Espanha  
Paulo Manuel Teixeira Marinho – Universidade do Porto - Portugal  
Wilfredo Garcia Felipe - Universidad Nacional de Educación (UNAE)

### Planejamento do Projeto gráfico e diagramação

Mariana Lessa de Santana

### Capa

JDMM

### Imagem da capa

Freepik

### Revisão de Língua Portuguesa e Normalização (ABNT)

Gabriela Costa de Melo

### Catalogação na Fonte

#### Editora da Universidade Federal de Alagoas - Edufal Núcleo de Conteúdo Editorial

Bibliotecário Responsável: Roselito de Oliveira Santos – CRB-4 – 1633

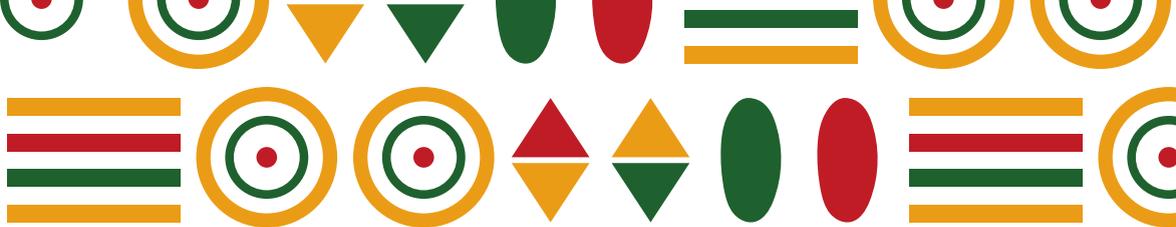
E96 Experiências de ensino em História da África, cultura afro-brasileira e relações étnico-raciais no Nordeste do Brasil / Danilo Luiz Marques, Luana Teixeira (org.). – Maceió : Edufal, 2025.  
240 p. : il. : color.

Inclui bibliografia.  
ISBN: 978-65-5624-314-6 - E-book

1. Educação étnico-racial 2. História da África 3. Cultura afro-brasileira. I. Marques, Danilo Luiz, org. II. Teixeira, Luana, org.

CDU: 37:94(6)

**Este livro foi financiado pelo Edital Programa de Apoio à  
Fixação de Jovens Doutores no Brasil – Chamada Pública  
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas-  
FAPEAL/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e  
Tecnológico-CNPq nº 11/2022.**



## SUMÁRIO

---

**APRESENTAÇÃO** 07

---

**1 ENTRE A BIOLOGIA E O SOCIAL: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA LICENCIATURA EM CIÊNCIA  
BIOLÓGICAS** 15

Paulo Henrique Marques de Queiroz Guedes

---

**2 A AUTOIDENTIFICAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO DE  
GEOGRAFIA** 30

Poliane Camila Lima dos Santos  
David Matheus da Silva Frade

---

**3 DAS COTAS RACIAIS, DO TEMPO, DA LINGUAGEM E DA  
REPRESENTAÇÃO: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, E OS DESAFIOS DO  
ENSINO DE HISTÓRIA NA ATUALIDADE** 43

Ana Paula Silva Santana

---

**4 DESAFIOS E CONFLITOS NA APLICAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E  
11.645/08: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA EM MACEIÓ** 58

Álvaro André França da Silva

---

**5 POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A ÁFRICA NA SALA DE AULA** 72

Maria Lidiane Santos Cardoso

---

**6 AS MEMÓRIAS DE CATIVEIRO NO ENSINO DE HISTÓRIA** 88

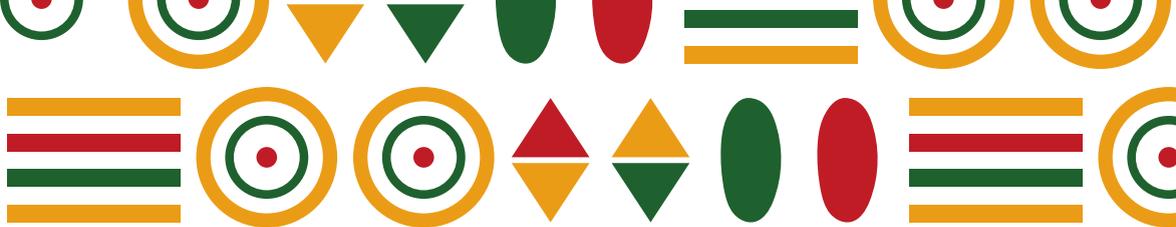
Sheyla Jayane Tavares Lins

---

**7 CULTURAS EM DIÁLOGO: EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO DE  
HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
NORDESTINA** 99

Suzyanne Valeska Maciel de Sousa  
João Kaio Miguel Arruda





---

**8 HISTÓRIAS DAS ÁFRICAS NAS SALAS DE AULA: DESCONSTRUINDO PRECONCEITOS E REPENSANDO UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA ATRAVÉS DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS** 116

Flávia Maria de Carvalho  
Alice Maria da Silva Araújo

---

**9 OS USOS DO SITE TRÂNSITOS NO BRASIL IMPERIAL PARA A HISTÓRIA DOS AFRICANOS NO BRASIL** 130

Luana Teixeira

---

**10 EQUIDADE RACIAL NA ESCOLA: NOVOS OLHARES A PARTIR DE PRÁTICAS EDUCATIVAS** 141

Yan Bezerra de Moraes

---

**11 RODAS DE ACALANTO IMANI: VIVÊNCIAS ANTIRRACISTAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA CEBIANA** 158

Sandy Emanuele Sampaio Santos  
Luisa Gomes Portugal

---

**12 REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE MEDIAÇÕES DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL** 171

Ruane Silva de Jesus

---

**13 O ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DO PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS/UFMA – BRASIL** 188

Tatiane da Silva Sales

---

**14 RECONSTRUINDO OS SIGNIFICADOS DO 13 DE MAIO EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA ESTADUAL DR. MIGUEL GUEDES NOGUEIRA (MACEIÓ/AL)** 200

Danilo Luiz Marques  
Kedimo Barbosa da Paixão

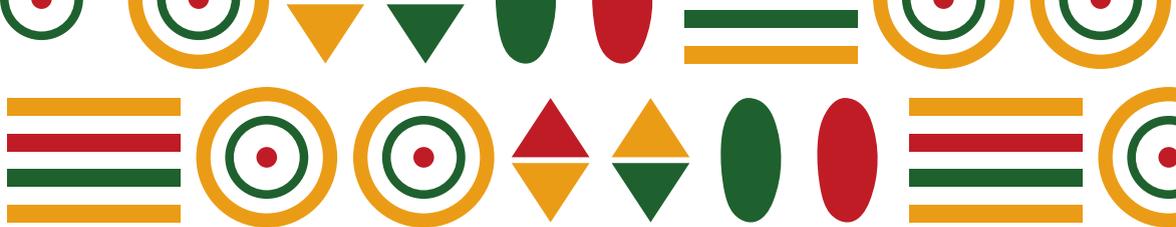
---

**REFERÊNCIAS** 216

---

**SOBRE OS/AS AUTORES/AS** 237





## APRESENTAÇÃO

Quando iniciou-se o projeto “Emancipações e Pós-abolição em Alagoas: origens e trânsitos da população negra escravizada” efetivado por meio de parceria entre CNPq e Fapeal através do Edital Programa de Apoio à fixação de jovens doutores no Brasil, realizado no Programa de Pós-graduação em História da UFAL em articulação com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, tínhamos como objetivo produzir pesquisa histórica sobre o tema e também materiais didáticos que pudessem ser utilizados pelos professores do ensino básico de Alagoas como suporte à aplicação das Leis 10.639 e 11.645. Essa segunda demanda advinha da constatação acerca da constante queixa de profissionais da área, principalmente da História, área prioritária de desenvolvimento do projeto, acerca da ausência de materiais que subsidiassem o desenvolvimento de aulas, planos de ensino e projetos relacionados às relações étnico-raciais, à História e Cultura afro-brasileira e indígena. Vale ressaltar, que mesmo após passados mais de 20 anos da lei, o poder público continua negligenciando o seu cumprimento, descontinuando programas de formação continuada e produção de material didático, com a justificativa de “corte orçamentário”.

No decorrer do caminho, muitos diálogos foram travados sobre o tema e a pergunta recorrente acerca de como superar as dificuldades vinha sempre à tona. Das inquietações provocadas por essa questão, surgiu a ideia de organizar essa publicação, com o objetivo de reunir diferentes experiências de enfrentamento ao desafio de aplicação da le-



gislação em contextos universitários e escolares. Optou-se por restringir espacialmente o debate ao Nordeste tendo em vista a diversidade de contextos socio-econômicos do território brasileiro e a opção de que refletir em uma escala regional seria mais adequado ao propósito da publicação. Optamos em trazer os professores e pesquisadores para contribuir com a publicação através de chamada ampla e aberta com o objetivo de alcançar maior representatividade de disciplinas e estados. Recebidos mais de vinte trabalhos, filtrados através de procedimento de seleção, percebemos que não fomos em todo bem sucedidos. Apesar de contarmos com um quantitativo significativo de capítulos que tratam de outras disciplinas e estados, acabou havendo uma concentração em História e em Alagoas, o que é fruto do engajamento e diálogo que tivemos por parte de colegas e estudantes vinculados ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Alagoas. Apesar da predominância, apresentamos junto a eles trabalhos da Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco e Paraíba e de áreas como ciências biológicas, geografia e educação infantil.

Muito dos autores presentes nesta obra, participaram do IV Congresso de Pesquisadores/as Negros/as do Nordeste, realizado em novembro de 2023, e organizado pelos Neabs, Neabis e Grupos Correlatos do Estado de Alagoas (UFAL, IFAL e UNEAL) . O tema do evento foi “Duas décadas das Ações Afirmativas: o legado de Palmares e o futuro das políticas públicas”, no qual os 20 anos da lei que implementou o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena foi muito debatido e proporcionou o diálogo interdisciplinar e o encontro de gerações. Assim como o projeto “Emancipações e pós-abolição em Alagoas”, o IV COPENE NORDESTE contou com o apoio financeiro da Fapeal, através do Edital AORC 2023. Nesse sentido, evidenciamos a importância de as fundações de amparo a pesquisa desenvolverem editais específicos que possuam recorte de ações afirmativas, para, assim, contribuir com a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo.



Existe uma rede consolidada de Neabs, Neabis e Grupos Correlatos espalhados pelo território nacional que carecem de investimento público que impulse a pesquisa científica de negros e negras, quilombolas, indígenas e aliados da causa antirracista.

Nessa coletânea figuram textos a partir de duas abordagens. Por um lado, há aqueles que buscam refletir sobre a produção de conteúdo, capacitação de professores e trazer discussões de cunho teórico sobre o campo das relações raciais e dos debates acerca da educação antirracista. Por outro, há capítulos que tratam diretamente de experiências realizadas por parte dos docentes no ensino básico e infantil, nos quais são apresentadas as metodologias, as dificuldades e os caminhos para sua superação.

Paulo Henrique Marques de Queiroz Guedes relata sua experiência enquanto docente no ensino superior de Ciência Biológicas ao discutir na disciplina Prática como Componente Curricular assuntos relacionados às relações étnico-raciais com os futuros professores. A descrição e avaliação de sua experiência são uma importante exposição para professores da área de como é possível inserir para além das humanidades os conteúdos previstos nas Leis 10.639 e 11.645. O artigo apresenta os desafios, inclusive com a intercorrência da pandemia de Sars-Cov-19 na aplicação dessa proposta.

O capítulo desenvolvido por Poliane Camila Lima dos Santos e David Matheus da Silva Frade traz a reflexão sobre como o ensino de geografia na educação de base pode contribuir para a auto-identificação da população afro-brasileira e indígena. Caminhando lado ao lado com a perspectiva de uma educação antirracista, os autores apresentam os caminhos pelos quais, ao aproximar-se das realidades vivenciadas pelos alunos, o ensino da geografia tem um papel fundamental no esforço de aplicação dos conteúdos étnico-raciais que façam sentido para os estudantes e rompam com um legado elitista e excludente na produção dos conteúdos para o ensino básico.



Ana Paula Silva Santana avalia o impacto dos movimentos sociais negros e das políticas de cotas para a aplicação dos conteúdos relacionados à história africana e afro-brasileira nos currículos da disciplina de História. Reflete sobre a produção do conhecimento acadêmico que subsidie as práticas de ensino e os contextos de sua transmissão no ensino superior e de como elas podem se comunicar com a formação continuada dos professores da rede básica. Trazendo para a discussão autores de diferentes gerações, demonstra como a humanização da prática docente é um objetivo que não deve sair da pauta quando nos propomos ao desafio de promover uma educação comprometida com as lutas e demandas de seu tempo.

O capítulo de Álvaro André França da Silva aborda as dificuldades de se trabalhar questões religiosas atravessadas por intolerância e por questões raciais a partir de entrevistas que realizou com professores de história da rede básica de ensino de Maceió. A partir da análise desse estudo de caso, traz uma sistematização bastante representativa das maiores dificuldades enfrentadas para aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 pelos professores em sala de aula e insiste na importância de haver formação continuada para que o seu trabalho possa ser qualificado e consigam enfrentar os desafios para implementar a lei.

Maria Lidiane Santos Cardoso apresenta um projeto com tônica antirracista desenvolvido ao longo do ano letivo e com participação de diversos professores em uma escola de Maceió, Alagoas. A articulação interdisciplinar e o esforço de estudantes e educadores quase vinte anos depois da Lei 10.693 se, por um lado demonstram as dificuldades para que ela se realize de fato no chão da escola, por outro indicam que boas práticas continuam sendo demandadas e seus resultados são efetivos para a mudança mais ampla na inserção dos conteúdos multiculturais e étnico-raciais.

Sheyla Jayane Tavares Lins traz a experiência de aplicação de um plano de aulas baseado no documentário Memórias da Escravidão no ensino básico também de Maceió, Alagoas. A partir das discussões que



marcam o campo do ensino de História africana e afro-brasileira, reflete sobre os resultados que obteve ao propor o debate sobre a participação do negro na História do Brasil pautada pelos relatos dos entrevistados e pela discussão suscitada em sala de aula. O capítulo reflete sobre as dificuldades enfrentadas ao se tratar do tema e a recepção dos estudantes a ele.

Suzyanne Valeska Maciel de Sousa e João Kaio Miguel Arruda trazem experiências de aplicação de conteúdos relacionados à História afro-brasileira e indígena em uma escola municipal de Igarassu, Pernambuco e outra particular de São José das Piranhas, Paraíba. Na primeira experiência evidenciam os desafios do fazer docente, as decepções quando um material preparado não cai no gosto dos estudantes, as alterações que precisam ser feitas para ajustar o tema ao interesse da turma e os pequenos sucessos que são alcançados após acertos e fracassos que apenas na prática do dia a dia se revelam. No segundo caso, relatam a experiência de participar da Olimpíada Nacional de História do Brasil em uma edição que teve como destaque a História Indígena e os impactos positivos que uma ação de grande escala como esta podem ter nas inúmeras unidades de ensino Brasil afora.

Flavia Maria de Carvalho e Alice Maria da Silva Araújo apresentam o projeto “História das Áfricas nas salas de aula” no qual enfrentam o desafio de promover a capacitação dos professores de história nos temas concernentes à História da África. Ao expor o processo através do qual foi construído e aplicado o projeto, trazem para o leitor o material desenvolvido nessa trajetória. Desse modo, o texto não apenas compartilha experiências de aplicação dos conteúdos pautados pelas leis, como possibilita sua difusão e utilização por outros docentes.

O compartilhamento dos caminhos que levaram ao desenvolvimento de um projeto para educação antirracista e aplicação dos conteúdos previsto na legislação também é o mote do artigo de Luana Teixeira, ao apresentar o projeto “Trânsitos no Brasil Imperial”. A autora traz ao leitor os desafios enfrentados na construção de materiais didáticos que



permitam a aproximação entre conhecimento acadêmico e os conteúdos para o ensino básico, refletindo sobre as dificuldades que a proposição da utilização de recursos digitais enfrenta nas realidades escolares.

Yan Bezerra de Moraes apresenta os desenvolvimentos do projeto Equidade racial na escola, junto a uma escola localizada em Milagres, Ceará. Sua organização contou com a participação ativa de estudantes da instituição e abarcou toda a escola, com o desenvolvimento de ações que variaram entre a divulgação de material através de cartazes, a realização de pesquisa entre os alunos, a formação de rodas de conversa que pautassem o racismo estrutural brasileiro e a produção de material de apoio sobre equidade racial na escola. Os resultados apresentados demonstram as potencialidades de uma ação ampla envolvendo toda a escola e a efetividade de se pautar temas relacionados a relações étnico-raciais no ensino básico.

Sandy Emanuele Sampaio Santos e Luisa Gomes Portugal apresentam-nos a construção do Imani, projeto que vem tendo lugar há alguns anos em Feira de Santana, na Bahia. As autoras relatam a experiência de, através da literatura afro-brasileira na educação infantil, contribuir para a construção de autoimagens positivas entre as crianças negras e oferecer às crianças brancas outros referenciais que não apenas aqueles da branquitude. Os resultados são expressivos, produzindo por um encantamento que permeia a escrita das autoras.

A prática de Ruane Silva de Jesus Araújo na Biblioteca do Centro de Educação Infantil de Salvador lembra-nos que os estudos étnico-raciais, a cultura e a história africana, afro-brasileira e indígena devem estar presente em todos os espaços institucionais educacionais e além. O oferecimento de conteúdos representativos e multiculturais desde os primeiros contatos com a linguagem são fundamentais para a formação de indivíduos autoconfiantes de suas identidades e preparados para lidar com as diferenças. Inspirado pela prática dos griôs e pela circularidade, o texto reflete sobre a prática dos mediadores de leitura em um contexto periférico da capital baiana.



O desenvolvimento das atividades docentes durante o período da pandemia de Sars-Cov-19 no curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros é o tema do capítulo desenvolvido por Tatiane da Silva Sales. Neste, a autora discute a pertinência das ações de formação continuada de professores e seu diálogo com a prática diária de licenciatura. Ao promover interação entre a universidade e a escola, o programa contribui para a inclusão das discussões relacionadas à Lei 10.639 e para sua efetiva aplicação nos currículos escolares.

A aplicação de um plano de aulas sobre abolição da escravidão utilizando duas imagens que representam o evento histórico para o oitavo ano de uma escola estadual localizada em Maceió, Alagoas foi o tema tratado por Danilo Luiz Marques e Kedimo Barbosa da Paixão. O debate sobre os sentidos de liberdade, os efeitos do processo de desagregação da escravidão e seu legado no Brasil pautam a didática elaborada para a abordagem do tema, trazendo o contraponto representado entre as duas imagens. Partindo do princípio de que onde houve escravidão houve resistência, os professores indicam as possibilidades de se discutir a história da escravidão no Brasil para além das abordagens tradicionais encontradas nos currículos escolares e debater com os alunos a própria perspectiva de construção do conhecimento histórico.

Reunidos, esses 14 artigos trazem um panorama, ainda que incompleto, bastante fiel à conjuntura atual no que diz respeito à aplicação das Leis 10.639 e 11.645 no Nordeste. É verdade que em termos gerais, tratam principalmente de conteúdos relacionados à História da África e afro-brasileira, e seria de se perguntar se a quase ausência de textos que cotejem História indígena reflete a maior dificuldade que esse tema tem de ser aplicado nas escolas ou deveu-se às possibilidades de divulgação da chamada pública que permitiu a elaboração dessa obra? De todo modo, optou-se em tratar de ambas as legislações sempre em conjunto, tomando-as como complementares e mutuamente fundamentais para

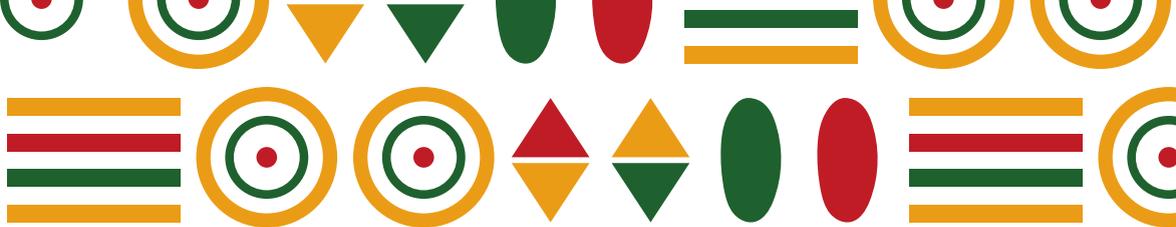


as mudanças que temos observado em termos de aplicação de currículos mais amplos e multiculturais nas escolas de ensino básico brasileiro.

Perpassam todos os artigos as significativas dificuldades que até hoje estão colocadas para que haja pleno debate das questões étnico-raciais nas escolas. Também é comum entre eles evidenciar que conteúdos que fujam da normatividade consolidada pelo ensino formal enfrentam obstáculos a sua aplicação, mesmo quando previstos em lei. A ampliação dos temas, a valorização da História e da Cultura africana, negra e indígena e a proposição de didáticas diferenciadas enfrentam oposição dentro e fora da escola. Optar por levá-las adiante no difícil dia a dia do trabalho docente é um ato de resistência e de luta que segue na esteira das lutas travadas pelos movimentos sociais e políticos que são produtores de saberes e que permitiram a formulação e promulgação das Leis (Gomes, 2017). No entanto, é um trabalho árduo, lento e cujos resultados nem sempre são aparentes para a comunidade escolar mais ampla.

Reunir nesta publicação experiências de ensino que envolveram a aplicação dos temas relacionados às relações raciais e as temáticas afro-brasileiras e indígenas é um esforço com múltiplos objetivos. Moveu-nos o interesse na valorização dos profissionais envolvidos com essas pautas e que raramente tem a oportunidade de ter seu trabalho reconhecido. O registro das práticas em forma textual também mostrou-se uma meta importante, documentando o processo e os desafios envolvidos na aplicação dos conteúdos vinte anos após a promulgação da Lei 10.639. Por fim, pretendemos que através da exposição de suas experiências e conhecimentos adquiridos, possamos inspirar a que outros docentes e estudantes de licenciatura se envolvam nesse compromisso de construir um currículo e uma prática educacional mais democrática, multicultural e antirracista. Ressoando Paulo Freire, finalizamos essa apresentação pontuando que “não existe ensino sem pesquisa”, publicações como esta, contribuem para a consolidação do professor-pesquisador no sistema básico de ensino, disseminando a produção científica comprometida com as lutas sociais.





# 1 ENTRE A BIOLOGIA E O SOCIAL: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA LICENCIATURA EM CIÊNCIA BIOLÓGICAS

Paulo Henrique Marques de Queiroz Guedes

Em uma amálgama de heranças genéticas e relações sociais, revela-se a complexidade da educação para as relações étnico-raciais no ensino de Ciências e de Biologia. A interseção entre o biológico e o social denota uma narrativa multifacetada, tecida por reflexões quanto ao ensino dessa temática no âmbito dessas disciplinas na educação básica. Neste artigo, adentramos nesse universo, explorando a jornada enriquecedora da educação para essas relações em uma disciplina de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma instituição pública federal.

Existe certa tradição na cultura escolar da educação básica brasileira em considerar que temas relativos a questões étnico-raciais são de foro principal, quando não exclusivos, das disciplinas de humanidades. Na contramão dessa cultura escolar, surgiram, contudo, e, sobretudo nas últimas duas décadas, um turbilhão de pesquisas e práticas pedagógicas que relacionam esse tema a outras áreas de conhecimento, a exemplo das Ciências Biológicas<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Sobre o “estado da arte” dessa produção, na forma de dissertações e de teses sobre diversidade étnico-racial e ensino de Ciências, ver Oliveira Júnior, Coelho (2021, p. 57-78).



Assim sendo, têm crescido exponencialmente os estudos relativos à Etnobiologia (Etnozoologia e Etnobotânica), à Etnogenética, ao Meio Ambiente (quanto à questão do racismo ambiental, por exemplo) bem como à formulação de produtos educacionais e de práticas pedagógicas que possibilitam a experimentação de uma educação para as questões étnico-raciais vinculada ao ensino de Ciências (Ensino Fundamental) e de Biologia (Ensino Médio)<sup>2</sup>.

Dito isso, poderíamos estabelecer duas inferências iniciais em relação ao objetivo deste escrito. Primeiro, destaquemos que as produções científicas que relacionam, em âmbito educacional, Ciências Biológicas e questões étnico-raciais normalmente surgem nas universidades (sobretudo nos cursos de pós-graduação). A partir de sua divulgação, essas produções chegam à educação básica, por via de formações continuadas ou mesmo em decorrência do interesse pessoal dos docentes em repercutir em sala de aula essas abordagens e perspectivas. Segundo, as novas (e novíssimas) gerações de docentes de Ciências Biológicas que atuam na educação básica já tiveram (ou pelo menos deveriam ter tido) em suas formações iniciais aprendizagens relativas às questões étnico-raciais.

Assim sendo, desde já, adiantamos que é sobre isso que trata este artigo, isto é, sobre a forma de como se processou, em um dado período, a formação específica nesta temática em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma instituição pública federal. Nosso objetivo principal neste texto foi no sentido de apresentar uma experiência docente quanto à temática das relações étnico-raciais na disciplina “Prática como Componente Curricular V” (PCC V)<sup>3</sup>, da matriz curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Campus Cabede-

<sup>2</sup> Acerca da questão das práticas pedagógicas para as relações étnico-raciais no ensino de Ciências e Biologia, ver Silva, Silva, Botelho (2021, p. 237-269).

<sup>3</sup> Trata-se de uma disciplina obrigatória de sexto período, com carga horária total de 50h.



lo<sup>4</sup>, do Instituto Federal da Paraíba (IFPB)<sup>5</sup>. O período a ser destacado nesta experiência de prática pedagógica foi entre o segundo semestre de 2019 e o segundo semestre de 2023 (totalizando nove períodos), em que estive como docente no supracitado componente curricular e cuja ementa possibilitou trabalhar com as questões étnico-raciais no campo do ensino das Ciências Biológicas. Salientemos que, na matriz curricular do curso em questão, esta parece ser a única disciplina em que os licenciandos têm contato com conteúdos relativos ao tema.

A produção deste artigo seguiu uma abordagem metodológica estruturada para analisar as possibilidades de interseção entre o ensino de Ciências e de Biologia na educação básica e as questões étnico-raciais. O substrato metodológico deste escrito é qualitativo (quanto à sua natureza), exploratório (no que diz respeito aos seus objetivos) e, a um só tempo, bibliográfico e descritivo (no aspecto específico do relato de experiência apresentado), quanto ao seu delineamento.

A partir dessa base, procuramos apresentar fundamentos, perspectivas e experiências pedagógicas em uma formação de licenciandos de Ciências Biológicas quanto à educação para as relações étnico-raciais. Neste texto, estabelecemos três categorias que balizaram sua produção a partir de um duplo movimento: 1. Diálogo com literatura especializada e a legislação específica; e, 2. Relato das experiências de ensino no nível superior. As categorias supracitadas são: 1. Relações étnico-raciais; 2. Formação docente; e, 3. Prática de ensino.

Este artigo foi configurado em quatro partes. Nesta introdução que segue, buscamos contextualizar e apresentar a relevância do tema, delinear os objetivos e destacar sua metodologia. Na segunda parte,

<sup>4</sup> Curso na modalidade presencial, com oito períodos de integralização e carga horária total mínima de 3.301h.

<sup>5</sup> Autarquia educacional federal que conta com vinte e uma unidades no Estado da Paraíba. Oferta educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, atuando no Ensino, na Pesquisa e na Extensão.

procuramos problematizar a importância das relações étnico-raciais no currículo educacional, visando a uma formação integral dos estudantes. Na sequência, trabalhamos as especificidades de uma abordagem pedagógica voltada para o ensino de relações étnico-raciais nas Ciências Biológicas bem como nos debruçamos na apresentação das práticas pedagógicas relativas ao tema em nossa experiência como docente de uma disciplina que aborda, em meio ao seu rol de conteúdos, o ensino dessas relações na educação básica. Por fim, tecemos considerações finais que julgamos oportunas quanto à problemática aqui apresentada.

### **A importância da educação para as relações étnico-raciais no Brasil**

Como ponto de partida para se refletir sobre a emergência – sobretudo nas duas últimas décadas – das questões étnico-raciais em âmbito educacional, poderíamos nos fazer o seguinte questionamento: Qual a atualidade e a pertinência do tema “educação para as relações étnico-raciais” no âmbito da educação básica brasileira?

Acreditamos que, para iniciarmos o desenho de uma resposta possível para esta questão, podemos nos concentrar em dois argumentos: 1º) o fato de o Brasil ser essencialmente um país multiétnico e multicultural, o que, por si só, justifica a primazia desta temática em nível educacional; 2º) temos, enquanto sociedade, o dever de fazer um enfrentamento efetivo à grave questão do racismo, fruto, sobretudo, das fortes e persistentes heranças culturais e sociais do longo e abrangente sistema escravista implantado no Brasil entre os séculos XVI e XIX.

Este sistema teve por consequência a edificação de uma das sociedades mais desiguais do mundo, tanto do ponto de vista social quanto no aspecto especificamente racial, realidade essa que fomentou uma luta política protagonizada pelo Movimento Negro, no sentido de promover iniciativas de conscientização e de enfrentamento às



formas de discriminação, objetivando ampliar a participação política dos brasileiros negros nos processos políticos e decisórios bem como pressionar o Estado no sentido de criar ações afirmativas ou instrumentos de inclusão (igualdade de acesso às oportunidades) para estes grupos em diferentes esferas, tais como: educação, saúde, emprego, redes de proteção social, reconhecimento cultural, moradia (Silva; Ferreira; Silva, 2013, p. 259-262).

Essas “ações afirmativas” (termo utilizado originalmente nos EUA, na década de 1960, referindo-se a políticas públicas de combate à desigualdade racial) acabaram levando ao início de um debate, posteriormente ampliado no Brasil (a partir da década de 1980), sobre a importância da educação para as relações étnico-raciais, tendo como âmago pedagógico a concepção de um compromisso efetivo de uma educação voltada para a igualdade, para uma cultura de respeito à diversidade e à pluralidade. Neste sentido, a escola acabou por refletir uma mudança social mais ampla, passando a ter o compromisso de pautar, de maneira mais contundente, as questões étnico-raciais sem encobrimentos, levando profissionais da educação, tutores e estudantes a estarem atentos e reativos quanto às manifestações discriminatórias no espaço escolar.

Cabe sempre um destaque para a pertinência da legislação educacional relativa às questões étnico-raciais. Isso é importante no sentido de cristalizar e ampliar esse movimento que levou à valorização desses temas, no âmbito da educação básica, profundamente reveladores da configuração da sociedade e cultura brasileiras. Neste sentido, nos referimos à Lei 11.645/08<sup>6</sup> e, antes dela, à Lei 10.639/03<sup>7</sup>. De importância crucial para a educação básica brasileira, essas normativas se configuram

<sup>6</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 07 jan. 2024.

<sup>7</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 07 jan. 2024.



como marcos na trajetória de desencobrimento da importância da História e das culturas negra e indígena, no processo de nossa formação social. Essas leis – que alteraram a Lei 9.394/96 (LDB) – instituíram a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação brasileira. Trata-se, assim, de importantes marcos normativos no campo das políticas de ações afirmativas no campo da educação brasileira (Silva; Ferreira; Silva, 2013, p. 250).

A Lei 10.639/03, por exemplo, teve como escopo a inclusão do ensino da História e cultura afro-brasileira no currículo escolar apoiando a importância de abordar temas como a contribuição dos povos africanos na formação da sociedade brasileira, a luta contra a discriminação racial e a valorização da cultura afrodescendente. Já a Lei 11.645/08 ampliou esse escopo, ao incluir o ensino da História e cultura indígena, promovendo o reconhecimento, valorização e respeito à diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira.

Assim sendo, os objetos prístinos dessas leis foram: 1. Contribuir significativamente para combater a prática do racismo no Brasil; 2. Desconstruir estereótipos relativos aos grupos étnico-raciais historicamente marginalizados; 3. Promover a ampliação de uma cultura de respeito à diversidade cultural e de igualdade racial, e; 4. Proporcionar uma educação mais inclusiva e plural, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, críticos e respeitosos com as diferenças culturais e étnicas do país.

No ano de 2004, foram publicadas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”<sup>8</sup>, no sentido de ajudar a garantir, no âmbito da educação básica, a implementação efetiva da Lei 10.639/2003, promovendo a valorização e a inclusão da História, cultura, tradições e contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 07 jan. 2024.

como um meio de combater o racismo estrutural e promover a igualdade racial no sistema educacional brasileiro (MEC, 2004). Neste sentido, trata-se de um conjunto de premissas específicas no sentido de orientar a elaboração e implementação dessa temática nos currículos escolares. Assim organizado, busca favorecer a construção de uma educação mais inclusiva, crítica e reflexiva bem como fortalecer a identidade dos estudantes afrodescendentes ou indígenas. Ainda nesta concepção, essas Diretrizes se configuram como um marco no campo das políticas curriculares inclusivas, a partir de uma perspectiva multicultural, segundo destacaram Silva, Ferreira e Silva (2013, p. 252).

Registremos que as temáticas étnico-raciais que devem ser trabalhadas na educação básica não podem ser concebidas como um fim em si mesmas, mas como meios para, a partir de determinados conteúdos, (re)educar a forma como nos relacionamos em uma sociedade pluriétnica e multicultural. Neste sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda questões relativas à diversidade cultural e étnico-racial de forma transversal em diversos componentes curriculares, conforme consta nas Competências Gerais número 06, que trata da “diversidade de saberes e vivências culturais” e, número 09, cujo texto reforça a importância de valorizar a “diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceito de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem” (Brasil, 2018, p. 09-10).

A BNCC pontua a promoção de uma educação básica que valorize a diversidade racial e a pluralidade cultural, respeitando as diferentes manifestações culturais presentes na sociedade, incentivando a desconstrução de estereótipos, preconceitos e variadas formas de discriminação bem como a valorização da História, da cultura e contribuições de diferentes grupos étnicos e culturais para a formação da sociedade brasileira.



Dito isso, chegamos a um ponto importante para o objetivo central deste texto, no sentido de considerarmos que a educação para as relações étnico-raciais não deve ser vista como atribuição apenas de algumas disciplinas específicas, mas como algo inserido no currículo de forma transversal, conforme apontam as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e a BNCC. Desta maneira, cabem as perguntas: Qual a importância dessa temática para a formação inicial de estudantes de uma licenciatura em Ciências Biológicas? Como a educação para as relações étnico-raciais tem sido apresentada para os estudantes da disciplina “Prática como Componente Curricular V”, do curso de Ciências Biológicas do Campus Cabedelo do IFPB nos últimos 5 anos?

### **Aprendizagens sobre questões étnico-raciais em uma licenciatura em Ciências Biológicas**

Embora a Lei 10.639/2003 esteja mais fortemente vinculada às disciplinas de Humanidades e Linguagens, devido à própria essência dessas áreas, é notório que as questões étnico-raciais, no âmbito da educação básica, devem ser trabalhadas no currículo escolar como um todo, de preferência transversalmente, como vimos acima. Assim sendo, a temática da “educação para as relações étnico-raciais” deve constar na formação das licenciaturas, no sentido de fomentar e sedimentar uma prática e postura pedagógica que vise promover um ensino em uma perspectiva antirracista e humanizada<sup>9</sup>. Quanto a este aspecto, registremos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica

<sup>9</sup> Sobre o debate concernente à educação para as relações étnico-raciais na formação docente em Ciências e de Biologia, ver Oliveira Júnior, Coelho (2021, p. 57-78), e Caprini; Deorce (2018, p. 06-18).



(Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019) também pontua (em seu artigo 7º, inciso XIV), em relação a formação docente, a necessidade de “adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira”, enfatizando, desta maneira, o reconhecimento, valorização e respeito à diversidade étnico-racial que caracteriza a sociedade brasileira (Brasil, 2019).

No que diz respeito às Licenciaturas em Ciências Biológicas, se torna imprescindível o planejamento de estratégias para o desenvolvimento do ensino de Ciências e de Biologia em uma perspectiva de educação antirracista, já que as questões étnico-raciais estão diretamente relacionadas com elementos temáticos da Biologia. Em nossa experiência como docente da disciplina PCC V, ofertada no sexto período, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPB, Campus Cabedelo, tivemos a oportunidade de, tomando por base sua ementa, focar parte dos conteúdos em temáticas relativas à educação para as relações étnico-raciais.

Conforme adiantamos, estivemos à frente dessa disciplina desde o ano de 2019 e percebemos as muitas possibilidades de interação temática entre as questões étnico-raciais e o ensino de Ciências e de Biologia, no sentido de “descolonizar os currículos”<sup>10</sup>. Registremos que não há, no supracitado curso, um componente curricular específico acerca da temática da “educação para as relações étnico-raciais”. Este encaminhamento temático descrito teve, contudo, por referência, a ementa da disciplina PCC V, possivelmente a única da matriz do referido curso que propõe o enfoque nessa temática, embora a ementa contemple outros temas. De perfil genérico, essa ementa abre um leque de possibilidades

---

<sup>10</sup> Por decolonialidade entende-se um contraponto político em relação aos efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos da colonização europeia imposta à América, Ásia e África, entre os séculos XV e XX. Sobre a categoria decolonialidade, ver Cruz (2021, p. 209-236).



temáticas, sobretudo no âmbito das questões culturais, sendo especificadas no conteúdo programático do Plano de Disciplina. Segue o que consta no item:

1. Os desafios políticos e culturais na **formação de uma sociedade crítica e participativa**; 1.1. Desvendando a amplitude dos **conceitos política e cultura**; 1.2. Dilemas e implicações sobre a representação política em espaços educativos e participativos; 1.3. O espaço público e a política moderna: uma análise das **perspectivas culturais**; 1.4. As máscaras do imperialismo e a **cultura de massa**; 2. Biologia, globalização e cidadania: os desafios contemporâneos; 2.1. As empresas globais e a morte da política; 2.2. Globalização, **diversidade cultural** e desafios para a construção da cidadania; 2.3. A imensidão do mundo atual e as minúcias das relações sociais; 2.4. A Biologia no contexto da globalização e ferramenta para a cidadania; 3. O profissional de biologia e a **problemática educativa das “minorias”**; 3.1. **Desconstruir (pré) conceitos**: um desafio do educador e da sociedade; 3.2. **A educação intercultural como um princípio fundamental**; 3.2.1. O desafio da abordagem das questões regionais e os regionalismos; 3.3. Os desafios da Biologia para a **abordagem pedagógica sobre a cultura afro-brasileira e indígena**; 4. O papel do profissional de biologia na formação de novos profissionais; 4.1. O fazer contínuo de um profissional ético, um “produto” político e cultural; 4.2. O desafio de associar as biotecnologias à produção e ao desenvolvimento sustentável (grifos nossos)<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Plano de Disciplina disponível em: <https://estudante.ifpb.edu.br/cursos/24/>. Acesso em: 03 jan. 2024.



Em nosso enfoque, quanto às questões étnico-raciais, tomamos por base os conteúdos dos itens 01 e 03 do conteúdo programático do Componente Curricular. Primeiro, iniciamos a disciplina tratando, sobretudo, de questões culturais: 1. Conceitos de cultura; 2. Sincretismo cultural; 3. Identidade cultural; 4. Apropriação cultural, 5. Cultura de massa, entre outras categorias ou temas do âmbito dos estudos culturais que pudessem proporcionar aos estudantes um alargamento do capital cultural relativo a essas temáticas, servindo igualmente como um prelúdio para o momento em que se discute as temáticas vinculadas ao item 03.

Neste último caso, das questões étnico-raciais propriamente ditas, nos orientamos quanto a temas abordando as seguintes questões principais: 1. A ideia de raça, de sua historicidade e da sua relação com o fenômeno social do racismo<sup>12</sup>; 2. Questões biológicas relativas aos fenótipos; 3. Temas referentes à Etnociência (e à Etnobiologia, de modo particular); 4. Produção científica de negros e de estudiosos de outros grupos sub-representados na sociedade brasileira; 5. A relação entre a diversidade genética humana e suas influências sobre a saúde; 6. Impactos socioambientais desiguais em comunidades marginalizadas (racismo e injustiça ambiental); 7. Políticas públicas de promoção de equidade; 8. Diversidade na educação e no ambiente científico.

Desde o primeiro semestre, quando assumimos o componente curricular PCC V, buscamos desenvolver uma prática pedagógica que foi, gradativamente, encorpando a presença do tema “educação para as relações étnico-raciais” no conjunto da carga horária da disciplina. Assim sendo, buscaremos, nas linhas seguintes, proceder a uma síntese sobre esse processo, de modo a focar como essa prática foi sendo (re)desenhada ao longo dos nove períodos que compõem o conjunto dessa experiência.

---

<sup>12</sup> Para debatermos estas questões, nos utilizamos notadamente de Schwarcz (1993) e de Guimarães (2011).



No segundo semestre de 2019, assumimos a disciplina, buscando, inicialmente, focar a discussão nos conceitos de cultura, de mescla cultural, de identidade cultural e de apropriação cultural, entre outros, como forma de introduzir conceitos seminais para a compreensão acerca das questões étnico-raciais. Para tanto, indicamos textos de referência em relação ao tema<sup>13</sup> bem como propomos atividades na forma de estudos dirigidos. No que diz respeito às questões étnico-raciais, indicamos textos que foram debatidos em sala de aula e que serviram de suporte para que a turma executasse a atividade prática da disciplina, exercício que teve maior peso no rol das avaliações. Tratou-se do planejamento, organização e execução, pelo grupo classe, de atividades concernentes à Semana da Consciência Negra do Campus Cabedelo, do IFPB, ocorrida entre os dias 18 e 19 de novembro de 2019. No Campus Cabedelo do IFPB, há três cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (Recursos Pesqueiros; Meio Ambiente; Multimídia), sendo a programação do evento direcionada para esse público adolescente da unidade escolar. Neste sentido, a programação contou com: exposição cultural, apresentação musical e roda de capoeira; roda de conversa; cinco sessões de cinema; e três oficinas (produção de turbantes, de tranças e de culinária).

Em 2020, as atividades pedagógicas do Campus ocorreram na forma de ensino remoto emergencial, o que, por sua vez, levou à necessidade de adaptações nas aulas e demais atividades da escola. Utilizando-se da ferramenta *Google Classroom*, o período 2020.1 foi desenvolvido com o mesmo escopo do período anterior, com os textos de referência disponibilizados remotamente, bem como as atividades remotas. No caso do tema específico da educação para as relações étnico-raciais, foi proposta a produção de mapas mentais, via ferramentas digitais, sintetizando as principais ideias de textos trabalhados. Seguindo o que fora feito no semestre anterior em relação à atividade prática da disciplina, o

<sup>13</sup> Com destaque para a obra “A identidade cultural na pós-modernidade”, de Stuart Hall (2006).

grupo classe organizou um evento remoto que teve por título “Educação Inclusiva”.

Nos períodos 2020.2 e 2021.1 (ainda no modelo remoto), seguimos a mesma orientação geral do semestre 2020.1 (com exceção do planejamento e organização dos eventos acadêmicos, por parte do grupo classe, que nestes períodos foram orientados a participar na condição de ouvintes dos eventos com temáticas inclusivas do Campus), quanto aos textos indicados e atividades remotas propostas. Já, no semestre 2021.2 (também remoto), além do que vinha sendo realizado, propusemos uma atividade prática, que consistiu na elaboração de um plano de aula e da gravação de um vídeo de curta duração (entre 09 e 10 minutos), este baseado no Plano produzido.

Passada a fase mais cruel da pandemia de Covid 19, o Campus retomou parcialmente suas atividades presenciais (adotando um modelo híbrido para execução de aulas) no início de 2022. Em relação ao componente curricular PCC V, no primeiro semestre letivo deste ano, ampliamos a carga horária dedicada às questões étnico-raciais. Além disso, propusemos, como atividade principal naquele semestre, que os estudantes acessassem o Instagram do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) do Campus (instituído em meados daquele ano pela gestão escolar), escolhessem uma das postagens e escrevessem uma reflexão acerca de seu conteúdo.

No período 2022.2, ampliamos ainda mais a carga horária dedicada ao tema (em atenção, também, às sugestões dos estudantes neste sentido), incluindo apresentações, por parte dos estudantes, de capítulos de livros e artigos que abordassem como temática geral “a educação para as relações étnico-raciais no ensino de Ciências e de Biologia na educação básica ou no nível superior”, atividade que se tornou definitiva para os períodos subsequentes. Nestas apresentações orais, nos utilizamos principalmente de textos de duas coletâneas cujos enfoques residem na educação para as relações étnico-raciais no ensino de Ciên-



cias e Biologia. São elas: Caprini; Becalli (org.), 2018, e; Araújo; Silva (org.), 2021. Notadamente, a segunda coletânea citada é composta por doze capítulos cujas temáticas convergem para as questões étnico-raciais no ensino de Ciências e Biologia. A depender do número de matriculados na disciplina a cada semestre, as apresentações foram organizadas individualmente ou em duplas, de modo a conseguirmos trabalhar o maior número de temas possíveis, presentes nos textos publicados nestas obras. Além disso, propusemos uma atividade que consistia na produção de *folders* educativos e de aulas gravadas (de até 20 minutos) com o tema “racismo ambiental e injustiça ambiental”.

Nos períodos 2023.1 e 2023.2, ampliamos ainda mais a participação da temática na disciplina, chegando a 50 e até a 60% da carga horária total. Importante registrar que, além de mantermos as apresentações de textos mencionados e em atividades relacionadas às questões étnico-raciais, continuamos recorrendo à sala de aula virtual e a outras ferramentas digitais como suporte às atividades totalmente presenciais do curso. Além disso, encorajamos os estudantes matriculados a participarem de atividades de temáticas inclusivas do calendário de eventos do Campus, a exemplo da Semana da Diversidade e Gênero e da Semana da Consciência Negra.

## Considerações finais

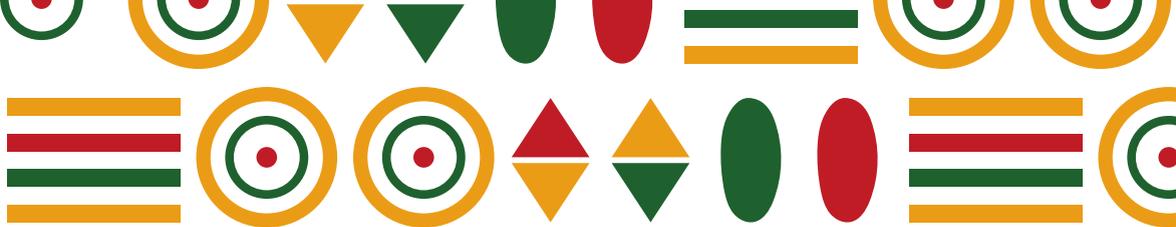
O cerne deste artigo repousou sobre a relevância da educação para as relações étnico-raciais no contexto da formação inicial docente nas Ciências Biológicas. Primeiro, se destacou a emergência dessas questões no cenário educacional brasileiro, ancorada na natureza multiétnica e multicultural do país, bem como na necessidade de enfrentar o legado do racismo estrutural enraizado nas profundezas do sistema escravista.



O enfoque específico nas Ciências Biológicas ressalta a importância de integrar as questões étnico-raciais na formação de futuros profissionais da área. A síntese da experiência docente na disciplina “Prática como Componente Curricular V” evidencia a evolução gradual da prática pedagógica, que passou a incorporar, de forma crescente, a temática étnico-racial. Desde a introdução de conceitos fundamentais até atividades práticas envolvendo a Semana da Consciência Negra, por exemplo, a experiência destacou o comprometimento em desenhar uma prática pedagógica mais inclusiva. Ao longo dos anos, a disciplina adaptou-se aos desafios do ensino remoto, incentivando a participação em eventos inclusivos e ampliando significativamente a carga horária dedicada à temática étnico-racial em ambientes presenciais.

Assim, ao recapitular os principais pontos discutidos, enfatiza-se a necessidade de se transcenderem as barreiras disciplinares tradicionais, integrando as relações étnico-raciais no cerne do ensino de Ciências e de Biologia na educação básica. Este artigo não apenas defende uma abordagem antirracista na formação acadêmica, mas também destaca a evolução prática no contexto do curso em questão, delineando um caminho para uma educação mais inclusiva, contextualizada e comprometida com a promoção da igualdade racial.





## 2 A AUTOIDENTIFICAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA

**Poliane Camila Lima dos Santos**

**David Matheus da Silva Frade**

Em 2023, esses autores se viram diante de uma problemática extremamente relevante para os interesses daqueles que veem a educação como instrumento de superação das desigualdades sociais, especificamente, para os professores(as) de geografia que se preocupam com o papel do ensino de Geografia nessa busca. Diante da proposta de reforma do Novo Ensino Médio, analisamos os materiais de apoio didático que foram levados para as escolas de Maceió-Alagoas e identificamos uma falha a qual não se pode permitir que assim permaneça, isto é: o esvaziamento dos conteúdos étnicos raciais do ensino da Geografia. O material produzido a partir dessa análise foi apresentado no IV Congresso de Pesquisadores(as) Negros(as) do Nordeste - 2023 (COPENE). Durante o encontro, a cada mesa redonda, a cada palestra assistida, a certeza de que a caminhada para superar o racismo estrutural, para tornar o Brasil um país acolhedor para sua população, se firmava diante das falas de outros pesquisadores da temática.

Desse modo, consideramos importante dar continuidade a essa pesquisa que visa compreender o papel do ensino da Geografia no contexto da educação antirracista, pois, essa é a forma de assumirmos nosso papel como educadores na luta por uma educação libertadora, tal como nos propôs Paulo Freire. A partir disso, nos propusemos, com esse arti-



go, a responder a seguinte questão: o ensino de Geografia na educação de base exerce o papel de contribuir para auto-identificação da população afro brasileira e dos povos originários do Brasil? Responder essa questão lançará luz ao caminho que podemos trilhar, enquanto professores de Geografia, para minar as bases estruturais do racismo no Brasil.

O ensino de Geografia na educação de base pode desempenhar um papel fundamental, contribuindo para a autoidentificação e valorização da população afro-brasileira e dos povos originários do Brasil. Acreditamos que ela pode ser uma ferramenta poderosa para apresentar e reconhecer a diversidade cultural e étnica presente nesse país, pois, seus conteúdos podem abordar a história, a cultura e o território brasileiro de modo que possa evitar estigmas e distorções, ao mesmo tempo em que pode promover uma compreensão mais precisa e respeitosa da diversidade da população brasileira. A Geografia, em seus conteúdos e com as habilidades e competência que ela se compromete a desenvolver nos alunos, está intimamente ligada à educação antirracista. A partir dela é possível promover discussões críticas e reflexões que incentivam os alunos a desenvolver uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e espaciais que perpetuam o racismo e a discriminação. É um conhecimento necessário para prepará-los para enfrentarem o racismo e promoverem a igualdade e a justiça.

### **Etnia e raça na perspectiva do ensino de Geografia**

Etnia e raça são termos frequentemente utilizados para descrever grupos de pessoas com base em características comuns, mas têm significados distintos e, muitas vezes, são usados como sinônimos, o que não são. Quando consultamos o dicionário da língua portuguesa Aurélio, vemos que o termo etnia refere-se a grupos de pessoas que compartilham características culturais, como linguagem, religião, tradições e história comuns. Já o termo raça está associado a categorização das



pessoas com base em características físicas, como cor da pele, formato dos olhos, tipo de cabelo, entre outros. Em resumo, enquanto raça está associada a características físicas e biológicas, etnia está mais relacionada a aspectos culturais compartilhados.

Sobre nós paira principalmente o peso da concepção colonizadora que deixou como legado a hierarquização étnica e racial, alimentando assim as bases das desigualdades e da discriminação. Portanto, para nós professores de Geografia da educação de base não é o conceito de raça e etnia que queremos discutir aqui, mas sim, as implicações que a construção histórica desses termos acarretaram. Na Geografia, as questões étnico-raciais podem ser instrumento de construção do pensamento crítico que problematiza o legado das construções históricas dos colonizadores. Estamos propondo um olhar geográfico crítico o suficiente para expor a realidade vivenciada pelos próprios alunos que em seu cotidiano se veem constricto pelo racismo e pela discriminação.

A geografia não deve ser resumida ao estudo de tabelas, gráficos e linguagem cartográfica. A ela cabe ainda proporcionar aos alunos aprendizagens significativas, por meio de uma prática didática que estimule a percepção, apropriação, análise e discussão das desigualdades econômicas, sociais e culturais nos quais o aluno vivencia (Frade; Santos, 2023, p. 14).

Hodiernamente, “apesar da suposta exaltação da diversidade cultural brasileira e dos povos, algumas parcelas da população se encontram em maior vulnerabilidade social do que outras, e esta vulnerabilidade se dá especialmente pelo critério racial.” (Lourenço, 2022, p. 238). Logo, a Geografia, ciência que evidencia o espaço, o território, a região, o lugar, a paisagem, a identidade e as relações socioespaciais, têm os instrumentos teórico-metodológicos necessários para proporcionar



o ensino daquilo que construiu a realidade vivenciada pelos alunos, tal como, para tornar compreensível os pilares dessa realidade.

Ao invés de reproduzir as concepções dos colonizadores, que se autoproclamam os salvadores das almas dos povos originários do Brasil, é importante explicar o que é o processo de desculturação, porque é isso que a catequese fez durante a colonização do Brasil. Levar para a sala de aula mapas, gráficos e infográficos que retratam as desigualdades socioeconômicas afirmadas e reafirmadas com base na cor ou raça, combinado com os exercícios pedagógicos para refletir o porquê de pretos e pardos serem as maiorias nos indicadores de menor rendimento, taxa de analfabetos, vítimas de crimes.

Apesar de não estarem exatamente ligadas à ciência geográfica, raça/cor são categorias de análise e conceitos importantes para a compreensão da construção das identidades. Em muitas das pesquisas sobre a temática, os conceitos utilizados são oriundos de outras áreas das ciências sociais, uma vez que este debate sob uma perspectiva antirracista é relativamente recente na ciência geográfica. A Geografia enquanto ciência tem muito a ganhar em material teórico e debates sobre os grupos negros que compõem e constroem o espaço geográfico (Lourenço, 2022, p. 239).

É certo que para cada etapa de escolarização os mecanismos de ensino são distintos, não estamos sugerindo uma forma rígida de abordagem sobre a temática. O professor(a) de Geografia pode se valer de instrumentos e metodologias de ensino que resgatam a história e cultura afro-brasileira e a dos povos originários do Brasil exaltando as contribuições destes com o país, como também, podem optar por uma abordagem crítica aos estereótipos e preconceitos que cercam essa população, buscando desconstruir visões distorcidas. Podem estimular



a autoidentificação e o empoderamento para que os estudantes possam se reconhecer e se identificar positivamente com sua herança cultural.

O que estamos argumentando é que a Geografia dispõe de diversos conteúdos os quais precisamos refletir como os abordamos em sala de aula, pois eles são oportunidades de termos em prática um ensino antirracista. Por exemplo, em geografia urbana, explore as questões relacionadas a segregação espacial nas cidades analisando ações das políticas de planejamento urbano, a segregação socioeconômica e a falta de investimento em determinadas áreas para que os alunos possam compreender como se dá a criação de espaços segregados. Nos estudos sobre território e identidade, estimule os alunos a investigarem como as questões de território estão ligadas à identidade étnica e racial para que possam compreender que as disputas territoriais, como as relacionadas a terras indígenas, afrodescendentes e quilombolas, estão intimamente ligadas ao racismo.

Não estamos afirmando que há uma “fórmula mágica” na Geografia que irá cessar todas as estruturas racistas seculares sob as quais se construiu o Brasil. O que estamos propondo é que enquanto professores(as) de Geografia, busquemos alcançar os objetivos de ensiná-la na educação de base. Nesse ínterim, recordemos que um objetivo importante do ensino da geografia é proporcionar ao educando a possibilidade de entender o mundo em que vivem, os lugares do qual fazem parte e o contexto social que os atravessam. Para isso é preciso que nós, professores(as) de Geografia, estejamos engajados no propósito de superar a percepção de que a Geografia é disciplina mnemônica ou de localização geodésica.

Está sempre presente nos discursos e no senso comum a ideia de que a Geografia serve para conhecer o mundo, é um saber sobre o mundo. Mais do que isso, a Geografia contribui para a formação



humana, constituindo referenciais para inserção do indivíduo no mundo, em seus espaços de socialização (Santos, 2010, p.142).

Portanto, quando falamos etnia e raça na perspectiva do ensino em Geografia, estamos recordando a responsabilidade de levar para a sala de aula uma práxis docente de enfrentamento ao racismo, ao preconceito, à discriminação racial e às práticas e teorias racistas. É nesse contexto que o ensino de Geografia pode abordar as questões relacionadas à etnia e raça na educação de base, prezando pela desconstrução dos pensamentos dos colonizadores que subjugaram diversos povos e estabeleceram construções discursivas em torno desses temas que ainda hoje sustentam o racismo, o preconceito e a discriminação.

Destarte, a questão étnico-racial no ensino de Geografia deve ser abordada livre das concepções dos colonizadores, assim os professores (as) proporcionaram aos alunos o acesso a conhecimentos que lhes permitem entender a realidade onde estão inseridos. Também cria um ambiente propício para o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã, promovendo a equidade e o respeito à diversidade étnica e racial. Santos (2010) nos coloca diante de uma reflexão muito coerente e importante quando falamos em incentivar o desenvolvimento do pensamento crítico quanto às questões étnico-raciais:

Ensinar sobre as lutas é ensinar a lutar. Ensinar apenas sobre as ditaduras pós-coloniais da África, ignorando os processos políticos e intelectuais que articularam africanos e afrodescendentes na diáspora no século XX contribui para a reprodução do racismo enquanto sistema de dominação mundial (Santos, 2010, p.142).



É necessário combater as teorias eurocêntricas, as concepções e narrativas construídas pelos colonizadores, repensarmos a abordagem que os materiais didáticos levam para a sala de aula acerca do tema. Estamos falando de desconstruir para reconstruir as visões de mundo sobre a África e a América e os povos que nelas viviam antes da chegada dos europeus, estamos falando de reparação histórica para alcançarmos valorização étnico-racial no contexto atual.

### **O papel da escola na autoidentificação étnico-racial**

Sabemos que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) pesquisa a cor ou raça da população brasileira com base na autodeclaração. Ou seja, durante a realização do censo demográfico as pessoas são perguntadas sobre sua cor e podem se declarar como brancas, pretas, pardas, indígenas ou amarelas. No entanto, lembramos que é importante que ainda na escola as crianças compreendam porque o IBGE usa essas categorias e o que cada uma delas representa. Desse modo, a escola deve proporcionar espaços e atividades que incentivem os alunos a refletirem sobre a sua própria identidade étnico-racial e a dialogarem sobre as questões relacionadas à diversidade.

Objetivamente, estamos propondo que ao invés do aluno ficar na condição de sujeito passivo da sociedade, assistindo uma aula que “transmite” um “retrato” da população brasileira sintetizado na forma de gráfico elaborado pelo IBGE, a escola pode promover ações educativas que permitam ao aluno se reconhecer nessa sociedade e reconhecer os outros por meio da valorização da identidade de cada aluno.

É preciso transpor o tradicionalismo da educação bancária ofertada em algumas escolas e que também está arraigada nas práxis de alguns docentes, sobretudo quando é utilizada para tratar das questões étnico-raciais, principalmente porque essas práticas ocultam a realidade perversa que é viver e enfrentar uma sociedade racista. Dias, Rodrigues



e Magedanz (2022) explicam que muitas vezes as escolas colocam o racismo como se fosse *bullying* e assim o racismo “é silenciado, tornando a escola uma zona oculta das discriminações raciais.” (Dias et al, 2022, p.24) Elas “encontram desconforto em abordar essa temática de forma transversal nas disciplinas, acabando por centralizar as discussões em datas comemorativas, como o dia da consciência negra.” (Dias et al, 2022, p.24).

A socialização começa dentro de casa, onde as crianças absorvem valores, normas e crenças transmitidas pelos pais e outros membros da família. Em seguida, continua na vizinhança, na escola, no círculo de amigos e em outros ambientes sociais. Durante esse processo, as crianças são expostas a diferentes ideias, estereótipos e preconceitos em relação a grupos étnico-raciais específicos, por isso a escola é tão importante na autoidentificação étnico-racial, porque nela é possível criar ambientes inclusivos e diversificados que ofereçam referências positivas e oportunidades de interação com diferentes grupos étnico-raciais, a fim de combater o preconceito e promover a igualdade. Particularmente no Brasil, o racismo é um atentado contra seu próprio povo. É o que podemos compreender a partir do “retrato” que o IBGE obteve da população brasileira em 2022, como demonstrado na tabela 1.

**Tabela 1 – Censo populacional do Brasil - 2022**

Cor/raça	Nº de pessoas	Percentual
Pardos	92,1 milhões de pessoas	45,3%
Branco	88,2 milhões de pessoas	43,5%
Pretos	20,6 milhões de pessoas	10,2%
Indígenas	1,7 milhões de pessoas	0,8%
Amarelos	850,1 mil pessoas	0,4%

**Fonte:** Censo demográfico 2022: população por cor ou raça – IBGE.



Aqui, vemos apenas números que necessitam de contextualização para que sejam plenamente compreendidos, pois, não são raras as vezes as quais ouvimos falar que a maioria da população brasileira é composta por pessoas negras. Nesse sentido, Oliveira (2004) explica que a população negra são aqueles que se autodeclararam pretos ou pardos, ou seja, o “negro” dentro dos estudos demográficos vai ser a junção da população autodeclarada preta e parda. Segundo Cavalleiro (APUD Silveira, 2017, p.13), “o Brasil é o país com a segunda maior população negra do mundo”. Sua diversidade étnico-racial é evidente e faz parte de toda dinâmica da sociedade, no entanto, a forma como ela é vista e vivenciada na sociedade não tem lhe assegurado respeito e valorização de fato, é por esse motivo, a escola não deve se omitir quanto a esses aspectos (Silveira, 2017).

O racismo, como afirmam Marques e Fonseca (2020), é um fenômeno extremamente severo contra a população negra que vem segregando-a há séculos no Brasil. Contra os povos originários, o racismo está enraizado em meio a sociedade brasileira por meio de estereótipos construídos desde os primeiros registros realizados pelos portugueses quando invadirem o território brasileiro no século XVI. O que vemos neste país ainda hoje é que, como afirmam as autoras Bergamaschi e Gomes (2012), as percepções estereotipadas contra os povos indígenas são apresentadas aos indivíduos quando criança e, infelizmente, a imagem do “índio” perpetua-se até a vida adulta. Na mídia e nas escolas a desconstrução desse estereótipo é quase que inexistente e, muitas vezes, ele é reafirmado.

Nota-se que a questão da educação no Brasil é marcada por bravas desigualdades, sendo esta favorecida apenas aos interesses de uma parcela da população: a elite exploradora. Visto isso, a escola, por muitos anos, foi vista como uma instituição instrumental para a imposição de identidades e diversidade cultural (Silveira, 2017). Desse modo, a cultura afro-brasileira e indígena, nunca foi reconhecida. Na verdade,



a história dessa população vem sendo contada unicamente pela visão do colonizador, tornando realidade o que Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 14) vai relatar a respeito do perigo da história única: “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única”. Ou seja, é preciso aproveitar o espaço escolar para que essas histórias sejam devidamente retratadas, longe da visão dos dominantes, para que a escola consiga promover uma educação multicultural e que respeite as diferenças étnicas-raciais.

Essa discussão nos leva a pensar a respeito de como a escola lida com as representações sociais, trazidas pelos alunos ao ambiente escolar, visto que os alunos carregam bagagens sociais vivenciadas em suas realidades a respeito de diversos aspectos, incluindo aspectos relacionados às relações étnico-raciais. Entendemos que representação é uma construção do indivíduo enquanto um ser social, portanto, a representação social é “o conjunto de ideias estabelecidas socialmente e que expressam as imagens internalizadas pelos indivíduos sobre a realidade vivida” (Martins, 2020, p. 230), desse modo, essa breve reflexão serve para pensarmos em como esses alunos veem a diversidade étnica e racial no Brasil. O papel da escola na autoidentificação étnico-racial dos educandos não deve se restringir à obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira como rege a Lei nº 11.645 de 2008. É preciso lembrar, como explica Silveira (2017), que o desenvolvimento da construção social dos alunos contribui para que eles compreendam o lugar que ocupam na sociedade, e também como os próprios indivíduos se veem.

### **Por um espaço geográfico antirracista**

É a partir da organização espacial, sendo esse espaço, entendido por Moraes (2012), como um palco das relações sociais, que a construção



do cidadão precisa estar viabilizada, também, dentro do ambiente escolar, uma vez que a escola está inteiramente dentro da sociedade, e não distante dela, sendo uma instituição que claramente não está isolada em si mesma (Cantini; Fagundes, 2022). É nesse sentido que devemos pensar ao refletirmos a respeito do compromisso da geografia escolar para com a sociedade, pois, “Mais do que a simples localização geodésica, poder-se-ia dizer que a meta básica da Geografia é oferecer às pessoas conhecimentos que lhes permitam entender os lugares onde estão inseridas” (Moraes, 2012, p. 2).

Na obra “Educação e Mudança”, Paulo Freire (2021), recorda que se em determinados momentos a educação ignorou a política, a política, por outro lado, nunca ignorou a educação, sempre deixando as pautas isoladas nas escolas e Universidades, mantendo-as longe das decisões políticas. Já o professor Antônio Carlos Robert Moraes (2012), ao discutir sobre o sentido formativo da Geografia, relata que talvez o papel formativo dessa ciência seja ainda mais importante hoje do que no passado, devido a seu papel na conscientização sobre as questões sociais que, dentro desse campo, as relações étnico-raciais jamais devem ser ignoradas. Por isso, o papel fundamental do educador é fazer com que o educando reflita sobre seu próprio espaço, pois, desse modo, ele buscará soluções de transformações de sua realidade (Freire, 2021a) e, não só isso, mas como também, poderá levantar questionamentos a respeito de sua realidade.

A população negra - ou seja, aquela que se autodeclaram preta ou parda, são a maioria no Brasil e, mesmo diante disso, ainda precisamos dar continuidade às lutas contra a desigualdade racial de acesso à educação no país. Pode-se observar através dos dados divulgados pelo Anuário Brasileiro de Educação Básica (2021), que apenas 63,9% dos jovens pardos de 19 anos concluíram o Ensino Médio em 2020 e, 61,4% dos jovens declarados pretos, concluíram a educação básica no mesmo ano. Já os jovens brancos, 79,1% concluíram essas mesmas eta-



pas da educação básica. Desse modo vemos que a população negra não tem o mesmo acesso à educação que a população branca, resultando em espaço segregado socialmente, economicamente e culturalmente.

Segundo Matias (2019, p. 26), é necessário proporcionar um ensino que priorize a “valorização e uma estratégia para se trabalhar as questões ligadas à Etnia, raça e também a toda uma bagagem histórica e cultural”, quer dizer, a educação étnico-racial visa contribuir para com a sociedade brasileira a valorização de uma sociedade que há anos vem sendo oprimida e, ainda, reconhecer e preservar os costumes culturais. E como explica Marques e Fonseca (2020, p. 3) a “Geografia é uma das disciplinas que pode proporcionar aulas que viabilizem a reflexão acerca da valorização e respeito com a população negra, destacando suas vivências e trajetórias de vida que estão diretamente relacionados ao racismo”.

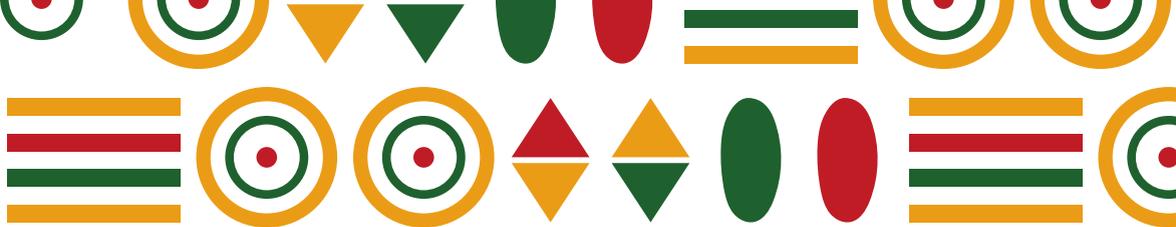
## Considerações finais

Os apontamentos acima nos levam a entender que ainda estamos em fase de gestão de uma educação antirracista. Não há mais como negar que as questões sociais atravessam a vivência no espaço escolar. O racismo, o preconceito, a discriminação, por exemplo, não ficam do lado de fora dos muros das escolas, nem tampouco os alunos ficam eternamente dentro desses muros sem ter que enfrentar todas essas questões. Diante disso, a escola enquanto espaço de formação dos indivíduos que compõem a sociedade deve priorizar uma educação que ensine a reconhecer e respeitar a diversidade étnico-racial do país, é seu papel contribuir para fortalecer a autoestima e a valorização da identidade de cada aluno, permitindo que se sintam pertencentes e aceitos dentro do ambiente escolar e, ao mesmo tempo, os preparem para enfrentar os desafios de se viver em uma sociedade que discrimina, que mata, que oprime e que exclui em razão do racismo.



Quanto ao ensino de Geografia na educação de base, sabemos que pode contribuir significativamente para uma educação antirracista. Ele permite compreender como o racismo influencia a distribuição desigual de recursos, infraestrutura e serviços públicos em áreas urbanas e rurais. Pode esclarecer como as comunidades negras e de outras minorias étnicas são frequentemente segregadas em espaços marginalizados e enfrentam maior vulnerabilidade socioeconômica e ambiental. Mas sobretudo, pode trabalhar a étnico-racial desconstruindo as ideias eurocêntricas e dando o verdadeiro significado à história afro-brasileira e dos povos originários do Brasil. Assim irá proporcionar aos alunos um aprendizado que valoriza a resistência e o ativismo na luta contra o racismo e promoverá uma consciência crítica sobre as questões raciais. Hoje temos renomados professores/pesquisadores que muito nos ensinam sobre o tema, em particular, sobre como o ensino étnico-racial despido das vestes do colonizador contribui para a autoidentificação da população afro-brasileira e dos povos originários do Brasil sem as marcas da discriminação.





## 3 DAS COTAS RACIAIS, DO TEMPO, DA LINGUAGEM E DA REPRESENTAÇÃO: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, E OS DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NA ATUALIDADE

Ana Paula Silva Santana

Cheguei à teoria porque estava machucada- a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Chequei à teoria desesperada, querendo compreender- aprender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um local de cura.

(bell hooks, 2013, p. 83)

Dentre os muitos desafios que existem em ser professora de Ensino de História, talvez o maior deles seja o de aproximar o conteúdo das aulas à realidade e às experiências de nossos alunos. Desafio esse que se torna cada vez mais latente, à medida que a sala de aula torna-se um espaço cada vez mais aberto para “outros” sujeitos antes excluídos dos ambientes acadêmicos. Pensemos na dificuldade de tornar o ensino real, de tornar a teoria palpável e verdadeiramente eficiente para esses alunos que agora acessam o ensino superior. De repente, as antigas bibliografias puramente eurocentradas não são mais suficientes. Não é como se devêssemos descartá-las, ou se não fossem mais importantes, apenas não conseguem atender às demandas que se colocam no ensino de história hoje. E como poderiam?



De acordo com o que é observado por Circe Bettencourt (2008), o Ensino de História no Brasil nasceu no contexto do Império Brasileiro, no século XIX. Pautado pelos objetivos direcionados pelo próprio Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838), aquele modelo de ensino foi criado para legitimar o poder do Estado e para contribuir na construção da identidade nacional. Era necessário consolidar o poder do Imperador e convencer aqueles cidadãos de que o Brasil de fato existia, que tinha história e que era agora independente. Nesse sentido, o Ensino de História contribuíra com o que o historiador Ilmar Mattos chama de “[...] expansão para dentro da casa” (Mattos, 2005, p. 26), com a necessária investida do Estado Brasileiro diante de seu povo.<sup>14</sup> Vale salientar ainda que esse Ensino de História, criado no século XIX, nasceu à vista dos moldes europeus de ensino, e que os próprios historiadores conhecidos e reconhecidos naquele período possuíam fortes vínculos com a literatura e com a filosofia europeia.<sup>15</sup> Trata-se de um

---

<sup>14</sup> “A associação entre Império do Brasil e Nação brasileira era propiciada pela construção do Estado imperial. E esta construção, por sua vez, impunha a própria constituição da Nação. À dominação das demais “nações” somava-se a direção pelo Governo do Estado daqueles brasileiros em constituição, o que implicava um padrão diverso de relacionamento entre aquele governo e o da Casa, “quebrando” as identidades geradas pela colonização, por meio da difusão dos valores, signos e símbolos imperiais, da elaboração de uma língua, uma literatura e uma história nacionais, entre outros elementos. Impossibilitado de expandir suas fronteiras, o Estado imperial era obrigado a empreender uma expansão diferente: uma expansão para dentro. E aí reside o traço mais significativo na construção de uma unidade” (Mattos, 2005, p. 26).

<sup>15</sup> Dentre os principais nomes do IHGB do século XIX, destacamos o historiador e escritor da obra “História geral do Brasil”. Como observado por Evandro dos Santos, trata-se de um “[...] nome onipresente nas páginas da Revista do IHGB e com rastros por muitos arquivos pelo mundo, considerado o mais importante historiador brasileiro do século XIX, Francisco Adolfo de Varnhagen foi, antes de qualquer coisa, um viajante. Diplomata, funcionário da burocracia imperial, seu vasto legado é, em muitos sentidos, um resultado somente possível em função de suas constantes movimentações.” (Santos, 2009, p. 13).



ensino que, para além da ideia de legitimação, estava fortemente associado a sujeitos (majoritariamente homens e brancos) que faziam parte da intelectualidade do Estado.

É certo que, no século XX, os objetivos da disciplina tornaram-se mais amplos.<sup>16</sup> Destacamos determinada renovação metodológica observada já no início do século, uma vez que a motivação dos alunos entrou na pauta do ensino, assim como a biografia, a memória e a história econômica (Schmidt, 2012). No entanto, a ampliação do acesso ao ensino aconteceu de maneira mais efetiva apenas nas décadas de 1980 e 1990, a despeito das lutas e dos movimentos sociais que foram essenciais para a criação e o fortalecimento das ações afirmativas no Brasil. Se antes o foco do ensino era a valorização da pátria, da nação e da nacionalidade, “[...] a partir da década de 1980, com a gradual abertura democrática, ocorreu uma emergência de múltiplas propostas curriculares nos estados do Brasil” (Silva, 2019, p.37).

É certo que focaremos um pouco mais nas políticas de ações afirmativas, na próxima seção do capítulo, no entanto, nesse momento, observamos que, em consequência de tais políticas, o público presente nas escolas e, principalmente, nas Universidades, tem sido ampliado

---

<sup>16</sup> Vale destacar que, apesar da ampliação dos objetivos do Ensino de História, no século XX, temos que considerar também a permanência de teorias e políticas discriminatórias, tais como as ideias de democracia racial e de eugenia naquele período. No que se refere à eugenia presente no Brasil do século XX, citamos Maria Eunice Maciel: “Criada no século XIX por Francis Galton, a eugenia é um conjunto de ideias e práticas relativas a um ‘melhoramento da raça humana’ ou, como foi definida por um de seus seguidores, ao ‘aprimoramento da raça humana’ pela seleção dos genitores tendo como base o estudo da hereditariedade. Essa proposição teve grande sucesso e, mesmo após o seu questionamento como ciência, ainda se manteve por longo tempo como justificativa para práticas discriminatórias e racistas. No Brasil, ganhou vulto nas primeiras décadas do século XX, pois seus pressupostos forneciam uma explicação para a situação do País (que seria de um ‘atraso’) e, ao mesmo tempo, indicava o caminho para a superação dessa situação” (Maciel, 1999, p. 121).



desde aquele período. À vista disso, falamos de sujeitos que não se sentem completamente representados por metodologias de ensino consagradas academicamente nos séculos XIX e XX. Essa circunstância traz à tona o desafio de repensar o cânone e reconstruir as metodologias e as linguagens<sup>17</sup> do conhecimento com esse “novo” perfil de alunos. Ou seja, como observado por André Ramos, nos deparamos frequentemente com um passado traumático na sala de aula, com a complexidade do real “[...] materializada no corpo, nas vozes e nos afetos dos nossos estudantes. Corpos, vozes e afetos muitas vezes atormentados por passados que não passam e que clamam por justiça” (Ramos, 2023, p. 404).

Conforme apontado por autores e autoras como bell hooks (2013) e Paulo Freire (2021), a teoria explicada em sala de aula precisa estar frequentemente associada à prática, precisa ser construída com e para os alunos, precisa representar e libertar o sujeito em busca do conhecimento. Isso pode ser observado nas palavras de Freire, ao traçar as premissas da sua *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2021b, p. 43):

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece construir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.

Tal reinvenção da metodologia e da própria linguagem do ensino enfrenta ainda o desafio proporcionado pelo medo do novo. Afinal,

<sup>17</sup> No que se refere à necessária reconstrução da linguagem, recomendamos os textos de Maria da Glória de Oliveira e André da Silva Ramos (2023) e Ramos (2023).



é preciso coragem para sair da zona de conforto e admitir que, apesar das crescentes demandas por democratização, nossas aulas de história ainda são, majoritariamente, pautadas por estruturas tradicionais de ensino (Santana, Santana, 2022). Não é à toa que, em boa parte das vezes, agimos com medo do novo, haja vista que tendemos “[...] a nos repetir e continuar o mundo no qual mobilizamos” (Rangel, Pinha, 2023, p. 254) cotidianamente. E isso até que alcancemos determinado estado de abertura ao novo, abertura essa que demanda uma *stimmung* – um clima histórico orientador de ações e afetos – constituído pela empatia, pela paciência, pela resistência e pelo amor (Rangel, Pinha, 2023).

Vale salientar ainda que a reinvenção dessa pedagogia deve considerar, especialmente, determinado público de alunos negros e alunas negras racializados que desejam estudar a história a partir de autores, autoras, temas e leituras que os representem. Principalmente porque estamos falando do Brasil, um país que sustentou por séculos a escravidão como política de Estado e que hoje conta com a maioria da população constituída por pessoas negras (IBGE, 2022).<sup>18</sup> Assim, na sequência do artigo, discutiremos a trajetória do movimento negro na luta pela implementação de ações afirmativas capazes de trazer pessoas negras para as salas de aula das Universidades, e, por consequência, a necessária mudança dos currículos e metodologias de ensino.

### **Cotas raciais: a entrada de homens pretos e mulheres pretas na Universidade**

De acordo com o que é observado por Nilma Lino Gomes (2021), Paulo Vinícius Baptista da Silva (2021), José Eustáquio de Brito (2021), Arabela Campos Oliven (2007) e Petrônio Domingues (2005), a trajetória do movimento negro, ao longo do século XX, foi

<sup>18</sup> De acordo com o que é apontado pelo último censo divulgado pelo IBGE (2022), 55,5% da população brasileira se autodeclara negra.



marcada pela luta constante por políticas públicas capazes de garantir o direito pela educação da população negra no Brasil. Movimento Negro que, de acordo com Danilo Luiz Marques e Rosa Lúcia Lima da Silva Correia, “[...] parece ter nascido em meados da década de 1920, com a atuação da imprensa negra e em oposição ao mito da democracia racial” (Marques; Correia, 2022, p. 24).

Especificamente no que se refere às políticas de ações afirmativas fortemente defendidas pelo Movimento Negro no Brasil, Arabela Oliven, observa que trata-se de

conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando. Nessa perspectiva, a sub-representação de minorias, em instituições e posições de maior prestígio e poder na sociedade pode ser considerada um reflexo de discriminação. Portanto, visa-se, por um período provisório, a criação de incentivos aos grupos minoritários, que busquem o equilíbrio entre os percentuais de cada minoria na população em geral e os percentuais dessas mesmas minorias na composição dos grupos de poder nas diversas instituições que fazem parte da sociedade (Oliven, 2007, p. 30).

Destarte, as políticas de ações afirmativas constituem o que a autora chama de “Políticas de Discriminação Positiva”, destinadas ao



combate de discriminações de raça e gênero – dentre outras – com objetivos voltados não apenas para a “igualdade de acesso”, mas, principalmente, para a “igualdade de resultados” (Oliven, 2007, p. 30). Em outras palavras, diante das discriminações e desigualdades enraizadas na história do Brasil, tais políticas de ações afirmativas possuem o intuito de transformar a sociedade, assim como garantir que determinadas desigualdades históricas sejam reparadas e que grupos minoritários estejam presentes em espaços de poder, que sejam representados nas mais diferentes instâncias e setores da sociedade (Domingues, 2005, p. 116).

No que se refere à luta do movimento negro por ações afirmativas capazes de garantir direitos e reparações à população negra no Brasil, os autores Gomes, Silva e Brito entendem que as mais diferentes denúncias e protestos do movimento, no século XX, também alcançaram destaque como políticas públicas, especialmente no que diz respeito à luta pela educação. Vale destacar que a busca por uma educação igualitária esteve presente em muitas organizações do movimento negro do século XX, inclusive no que se refere à demanda do ensino básico como direito, haja vista que, no início do século, crianças negras permaneciam em desvantagem até mesmo no ensino fundamental. Já no que se refere à Educação Superior, os autores observam que o tema apareceu como essencial ao movimento negro “desde a Convenção Nacional do Negro Brasileiro, organizada pelo Teatro Experimental do Negro”<sup>19</sup> (Gomes; Silva; Brito, 2023, p.3) e a consequente apresentação do “Manifesto à Nação Brasileira” com diferentes propostas antirracistas, inclusive com demandas para o ensino superior (Gomes; Silva; Brito, 2023).

Com o fim da Ditadura Militar na década de 1980, sobretudo com o reconhecimento do racismo como estrutura das “relações sociais e raciais” no Brasil, as políticas públicas para a educação da popula-

<sup>19</sup> Salientamos que as reuniões da Convenção Nacional do Negro Brasileiro ocorreram em 1945, em São Paulo, e em 1946 no Rio de Janeiro (Gomes; Silva; Brito, 2023, p. 3).



ção negra tornaram-se mais possíveis.<sup>20</sup> É importante destacar marcos como: 1. A Constituição Federal de 1988, principalmente no que diz respeito ao artigo 5º, inciso XLII, que institucionaliza o crime de racismo como imprescritível e inafiançável (Brasil, 1988); 2. A criação do GTI – Grupo de Trabalho Interministerial – para a promoção de “políticas para a valorização da população negra” (Gomes Silva; Brito, 2023, p. 4-5); 3. A III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, de 2001, em Duran, África do Sul; 4. A lei 10.639 que tornou obrigatório o ensino de História da África e cultura afro-brasileira no ensino básico; 5. A Lei 12.711/2012, Lei de Cotas, que destina 50% das vagas das Universidades Públicas a alunos pretos, pardos e indígenas oriundos de escolas públicas (Gomes; Silva; Brito, 2023).<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> No que se refere à atuação do Movimento Negro, durante a Ditadura Militar no Brasil, Gomes, Silva e Brito apontam que “Embora nem sempre a ação do movimento negro na insurgência contra a ditadura militar tem sido destacada pela literatura das ciências sociais brasileiras, é importante enfatizar a sua presença. Compreendê-la é também reconhecer que a luta antirracista desencadeada pelo movimento negro sempre se fez presente juntamente com o conjunto das reivindicações políticas das demais organizações emancipatórias da sociedade civil em prol da democracia. Ou seja, não há tendência ao sectarismo ou a formação de “guetos negros” nas lutas antirracistas desenvolvidas pelo movimento negro. Pelo contrário, há a compreensão de que, no Brasil, a democracia sem a pauta racial é politicamente frágil. Ou seja, sem democracia não há igualdade racial e sem igualdade racial não há democracia” (Gomes, Silva, Brito, 2023).

<sup>21</sup> No que se refere à Lei de Cotas, Gomes, Silva e Brito (2023, p. 6-7) salientam que: conforme o texto da Lei, 50% das vagas passam a ser preenchidas, por curso e turno, por estudantes oriundos de escola pública; autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à representação dos grupos na população da unidade da federação em que a instituição se encontra situada (IBGE, 2019); candidatos com renda per capita menor ou igual a um salário mínimo e meio. Em 2016, a Lei nº 13.409, altera a Lei de Cotas, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (Brasil, 2016).



Especificamente sobre a Lei de Cotas, e ainda no que se refere à implementação das cotas raciais nas Universidades públicas brasileiras, Adilson Pereira dos Santos, em *Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro*, aponta que a política de cotas instalou determinada tensão no interior das Universidades, sobretudo no que se refere a temas referentes à “[...] democratização do ensino superior, tais como a autonomia universitária, a discriminação racial e o princípio do mérito acadêmico” (Santos, 2012, p. 294). Vale destacar ainda que, para Petrônio Domingues (2005, p. 168-169), a Lei de Cotas diz respeito a uma medida transitória, capaz de “proporcionar visibilidade ao povo negro”. Ou seja, para o autor, as cotas raciais possuem um caráter pontual e emergencial na vida da população negra brasileira, tendo em vista que tal visibilidade do povo negro não pode ser alcançada apenas com as políticas públicas universais, como apontado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2001:

Consoante pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2001, todas as políticas públicas universais implantadas pelo governo, desde 1929 até os dias atuais, não conseguiram eliminar a taxa de desigualdade racial no progresso educacional do brasileiro. Os brancos estudam em média 6,6 anos, e os negros, 4,4 anos. Essa distância, de 2,2 anos, é praticamente a mesma do início do século XX. A conclusão é reveladora: apesar de ter acontecido a elevação do nível de escolarização do brasileiro, de 1929 para os dias atuais, a diferença de anos de estudos dos negros frente aos brancos permanece inalterada (Domingues, 2005, p. 171).



Apontamento que vem ao encontro do que foi recentemente salientado pelos pesquisadores do Observatório da Equidade Educacional da UFAL, tendo em vista que os mesmos observam que apenas a ascensão social não é suficiente para alcançar a equidade entre alunos brancos e pretos. Ou seja, ainda que haja determinado avanço econômico em vista das políticas públicas universais, não é suficiente para que alunos pretos sejam beneficiados tais como os alunos brancos, sendo necessário considerar e defender políticas públicas que também são amparadas em demandas de gênero e raça (Fortes, Silva, Mendes, Costa, Torres, Simank, Vasconcelos, 2023). Em outras palavras, o que os levantamentos e pesquisas mencionados apontam é a necessária consideração das interseccionalidades, ou seja, das múltiplas variáveis e atravessamentos intrínsecos aos sujeitos nas pesquisas e nas lutas por igualdade e justiça.<sup>22</sup> Destarte, diante dos desafios concernentes às políticas de cotas e à entrada dos nossos alunos pretos e alunas pretas na Universidade, debruçamo-nos agora sobre as possibilidades de trabalhos e metodologias de ensino capazes de acolher esses “novos” alunos nas aulas de história e no meio acadêmico da atualidade.

### **Das outras linguagens e do acolhimento: a estética e a resistência como possibilidades para o Ensino de História**

Diante do exposto, debruçamo-nos em autores como Maria da Glória de Oliveira, Marcelo de Mello Rangel, Marcelo Abreu, Daniel Pinha, Luciano Roza e Gustavo Gomes, com a finalidade de pensar

<sup>22</sup> No que se refere ao conceito de interseccionalidade, Flávia Rios, Olívia Perez e Arlene Ricoldi explicam: “Interseccional’ é um termo que vem se popularizando rapidamente entre as militantes brasileiras. Traz consigo a ideia de superação de um feminismo eurocêntrico e de classe média e conjuga categorias como raça, gênero, classe, sexualidade, periferia, dentre outras. Traduzida na academia brasileira há pouco mais de uma década e associada à Crenshaw (2002), autora que cunhou o termo.” (Rios, Perez, Ricold, 2018, p. 37).



novas linguagens e metodologias capazes de atingir e acolher as mais diferentes demandas trazidas pelos alunos pretos e alunas pretas nas salas de aula. No artigo intitulado por *Espectros da colonialidade-racialidade e os tempos plurais do mesmo* (2023), Maria da Glória de Oliveira aponta que, mais do que tematizar a diferença e a exclusão de determinados sujeitos subalternizados pelas narrativas historiográficas tradicionais, torna-se necessário pensar a própria linguagem que viabiliza tais tematizações. Em outras palavras, para a autora, a construção do pensamento relativo ao aparecimento de sujeitos subalternizados nas pesquisas e aulas de história, passa também pela compreensão da temporalidade e da linguagem do colonizador que tendem a enclausurar, inevitavelmente, o *ente* subalternizado. Portanto, a libertação plena desse *ente* estaria condicionada à própria reinvenção do tempo e da linguagem.

Destarte, entendemos que tal reinvenção do tempo e da linguagem aparece como um desafio urgente a professores e historiadores do tempo presente, que devem considerar – para além do que pode ser dito e escrito – a própria sensibilidade, afetividade e experiências dos alunos. Explicamos, se a linguagem não é suficiente para retirar estes sujeitos do chamado “beco sem saída da representação”<sup>23</sup>, e se tão pouco estamos aptos a criar outras linguagens suficientemente capazes de libertar os *entes* do enclausuramento, a estética e os afetos podem proporcionar

<sup>23</sup> No que se refere ao chamado “beco sem saída da representação”, Maria da Glória de Oliveira (2023, p. 317) salienta que “Afim, como a filósofa brasileira observa, em Homo modernus – para uma ideia global de raça, ‘a política da representação [histórica] encontra seus limites na própria condição que a possibilita’, isto é, no pressuposto da universalidade dessa representação. Apesar de nunca ter impedido inteiramente ‘a possibilidade de participação dos subalternos nos rituais da existência política democrática moderna’, de modo paradoxal, essa mesma modalidade de representação contribuiu, em grande parte, para manter esses sujeitos alijados ou sem parte nos direitos e privilégios presumidos nas democracias (Silva, 2022, p. 339). Aqui, neste argumento, desponha a dimensão política do beco sem saída da representação (Spivak, 2014, p. 37-41)”.



efeitos nisto que seria o acolhimento do outro. Efeitos esses que, nas palavras de Abreu e Rangel (2015, p. 20) “assumiriam um papel destacado no ensino de história” como “estratégia de conhecimento a um mundo que a todo instante afeta o corpo/sentidos sem que tenhamos tempo suficiente de apreciar os efeitos dessas provocações”.

Nesse sentido, Rangel e Pinha observam que, como historiadores e professores de história, devemos buscar determinada reeducação das nossas aulas, linguagens e afetividades. Trata-se da necessidade de

um esforço epistemológico-existencial-ético-político no sentido de deixar aparecer o que não conhecemos ou que conhecemos muito pouco. Sendo importante no que diz respeito a esse esforço uma espécie de reeducação afetiva por parte de todos, do(a) professor(a) e dos alunos e alunas. Trata-se de um cuidado e esforço inicial em relação a afetos e comportamentos que têm se tornado mais raros hoje (no contexto da técnica), como a paciência, demora, cuidado, confiança e escuta (Pinha; Rangel, 2023, p. 261).

À vista disso, torna-se necessário pensar também na formação, nas linguagens e nos afetos dos professores. Quem são os professores das Universidades? Quem são os professores que se formaram e se concorraram à vista da Lei de Cotas? Ademais, fora do ambiente acadêmico, quem são os professores que trabalham com Relações Étnico-raciais nas escolas? Gustavo Gomes, em *Sobre a aventura de narrar-se ou, por uma (est)ética de si*, disserta acerca da sua experiência como pesquisador no município de Delmiro Gouveia, sertão alagoano, com a finalidade de



entender e analisar as demandas raciais no interior das escolas, sobretudo após a promulgação da Lei nº 10.639 de 2003 (Gomes, 2022).<sup>24</sup>

Com o desenvolvimento das pesquisas, Gomes observou três pontos muito importantes: 1. “A ausência de práticas pedagógicas centradas na temática negra” (Gomes, 2022, p. 28); 2. Experiências concretas, teóricas e/ou práticas que limitavam o ensino das temáticas negras; 3. O descontentamento de muitos professores, haja vista as condições precárias de trabalho e a falta do investimento público em cursos de educação continuada referente ao tema. Isso nos leva a considerar um significativo desafio para os estudos das Relações Étnico-raciais, no ensino básico do Brasil, e o necessário investimento público na formação de professores e professoras (Gomes, 2022). Vale salientar que, ainda que os desafios sejam maiores no ensino básico, Luciano Magela Roza, em *O canto de Clara*, entende que a estética, e neste caso mais especificamente a música, surge como uma possibilidade de resgate da cultura afro-brasileira, do pertencimento dos alunos pretos na sala de aula e, no limite, do próprio redimensionamento do lugar da população afro-brasileira no Brasil (Roza, 2017).

Já no que diz respeito ao ensino superior, as possibilidades de acesso aos afetos, às linguagens e à experiência dos alunos podem ser ampliadas com maior facilidade; inclusive com projetos de pesquisa e extensão que tenham relação direta com a formação dos professores do ensino básico. Um bom exemplo disto que seria a reinvenção do méto-

---

<sup>24</sup> Especificamente sobre a Lei 10.639 de 2003, Luciano Roza entende que “A obrigatoriedade da temática africana e afro-brasileira como conteúdo curricular obrigatório da Educação Básica, posta a partir da Lei 10.639/031 e reafirmada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, produziu simultaneamente, por um lado, novas questões, tensões e inquietações em diversos espaços sociais, e, por outro, a necessidade de elaboração de novas e diversas abordagens, metodologias e ações pedagógicas para o tratamento dos temas postos a partir daí” (Roza, 2017, p. 101).



do e das linguagens de ensino, a partir da estética e do acolhimento, é o projeto Abí Axé Egbé, criado em 2013 e desenvolvido pelo professor da UFAL do Sertão, Gustavo Gomes. O projeto tem como intuito discutir conceitos e temas emergentes como: “[...] negro (a), cultura afro-brasileira, intolerância religiosa, religiões de matriz africana, movimento negro, arte engajada, saber e conhecimento, racismo” (Gomes, 2018, p. 20). Assim, entendemos que o projeto Abí Axé Egbé funciona como um espaço de formação continuada para os professores da região, material para produções acadêmicas dos alunos envolvidos e acolhimento de histórias, afetividades, memórias e representações estéticas.<sup>25</sup> Outros exemplos de projetos desenvolvidos, com o intuito de abrir a linguagem e o conhecimento teórico na Universidade, são: o projeto *Histórias das Áfricas nas escolas públicas de Alagoas: desconstruindo preconceitos e repensando uma educação antirracista através de estratégias pedagógicas*, coordenado pela professora Flávia Maria de Carvalho, da Universidade Federal de Alagoas; e o projeto de pesquisa intitulado por *Neabi/UFAL: ações afirmativas e histórias do Movimento Negro em Alagoas (1980-2020)*, coordenado pelo professor Danilo Luiz Marques. Especialmente no que se refere ao projeto coordenado por Marques, destacamos o intuito de estudar a atuação dos NEABs (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros) nas

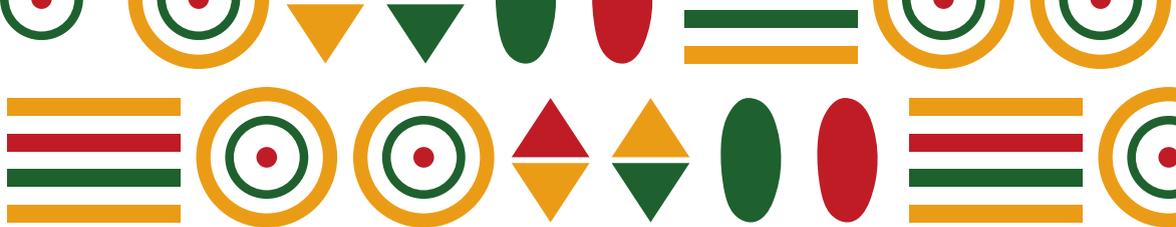
<sup>25</sup> Nas palavras de Gomes, o projeto ABÍ AXÉ EGBÉ é na verdade “[...] uma oportunidade a mais de construir saberes acerca da história e cultura afro-brasileira no Campus Sertão, mas através de práticas curriculares não tradicionais: nas tardes de sábado, no campus, ministram-se oficinas de canto, dança, percussão e estética, discussão de textos científicos, midiáticos, artísticos de autores negros ou que problematizem as experiências negras no Brasil, ao longo do ano produzem-se figurinos, adereços e artesanato, realizam-se excursões pedagógicas a lugares de memórias e identidades negras no Nordeste do Brasil e promovem-se intercâmbios e interações éticas e estéticas com pessoas e grupos de referência na cena negra nordestina. Também produzem-se pesquisas e textos acadêmicos como: relatórios, artigos científicos, comunicações orais, Trabalhos de Conclusão de Curso, dissertações de mestrado e uma tese de doutorado em andamento. Além disso, realizam-se diversas apresentações artísticas” (Gomes, 2018, p. 22).



instituições de Ensino Superior no Brasil, desde a sua criação, de 1980 até o ano de 2020. Núcleos que se tornam cada vez maiores e mais potentes à medida que estudantes, professores negros e professoras negras ocupam as vagas e os espaços no ensino superior brasileiro.

Enfim, se de fato desejamos atuar na construção de uma educação e ensino de história comprometidos ético-politicamente com as demandas, lutas e desafios do tempo presente, precisamos nos aproximar e construir caminhos, estratégias, pesquisas e projetos dispostos a ir na contramão do medo, da cotidianidade e do egoísmo. Projetos e pesquisas que, a partir da estética, da resistência e, de certa forma, da reinvenção da própria linguagem, são capazes de discutir e enfrentar os mais diferentes desafios que se colocam ao ensino de história hoje. Sobretudo no que se refere a um ensino de história disposto a acolher, curar, ouvir e redescobrir uma educação baseada na diferença, na perseverança e no desejo constante pela ampliação do ensino básico e superior.





## 4 DESAFIOS E CONFLITOS NA APLICAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MACEIÓ

Álvaro André França da Silva

Desde o fim do século XIX até os dias atuais, um processo ideológico persistente tem contribuído para a subvalorização sistemática da herança cultural afro-brasileira e indígena em Alagoas. Essas concepções arraigadas na sociedade brasileira, em especial na comunidade alagoana, têm suas raízes no período do desenvolvimento educacional em meados do século XIX; quando as ordens religiosas exerciam influência significativa no sistema educativo (Dias, 2019).

Gabriela Torres Dias (2019) analisa que, ao findar do século XIX, a influência marcante da Igreja Católica se fazia sentir por meio das ordens dos jesuítas – cujo envolvimento no ensino carece de informações detalhadas – e, notavelmente, pela presença preponderante da ordem franciscana, cujos conventos foram estabelecidos nas vilas de Alagoas e Penedo. A ideia subjacente era de que quanto mais a comunidade estivesse alinhada com a doutrina católica e seus valores religiosos, mais fácil seria conduzir o processo de formação das mentalidades durante o período de aprendizagem.

Os valores político-religiosos transmitidos pela doutrina católica no período imperial, e que ainda perduravam no início da República, desempenharam um papel significativo na formação dos indivíduos.



Assim, o sistema educacional brasileiro refletia os padrões da civilização europeia, privilegiando o letramento e a cultura clássica, emulando os padrões culturais e de refinamento do continente europeu, conforme salientado por Dias (2019). Os comportamentos que se desviassem do modelo educacional e religioso europeu eram rejeitados, o que se evidenciava nas manifestações de intolerância geradas pela alienação de alguns líderes religiosos e políticos da época.

Doravante, sob o contexto do pós-abolição, Belo (2019, p. 114) afirma que a falta de política social voltada para a população negra e pobre fez com que se crescesse a quantidade de excluídos pelo novo regime; sob a busca pelo progresso e a falsa ideia de democracia racial, a educação surge como uma solução aos problemas<sup>26</sup> que os “excluídos” causavam na recém criada república. Portanto, o sistema educacional seguia claramente um projeto ideológico com o objetivo de exercer o controle social sobre a população. A imposição desses padrões e valores eurocêntricos revelava uma estratégia de uniformização cultural e ideológica, reprimindo qualquer desvio dessas normativas impostas pelas instituições dominantes.

Na atual república brasileira, este fenômeno se manifesta de maneira proeminente nos ambientes educacionais onde ocorre a omissão ou a minimização da história desses grupos raciais nos currículos escolares. Tal atitude pode variar desde a exclusão de narrativas históricas até a sua redução a meras expressões folclóricas, às quais se atribui um caráter inferior ou que demandam supressão.

---

<sup>26</sup> Entre eles, a mendicância e a vadiagem, crimes reconhecidos no Código Penal herdados do período imperial. Ver: WESTIN, Ricardo. “1º Código Penal do Brasil fixou punições distintas para livres e escravos”. Senado Notícias Especiais. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/ha-190-anos-1o-codigo-penal-do-brasil-fixou-punicoes-distintas-para-livres-e-escravos>. Acesso em: 27 de fev. 2024.



O surgimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 representa marcos legais fundamentais no Brasil pois, estas leis, estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, bem como da história e cultura indígena, nas instituições de ensino fundamental e médio, públicas e privadas. Estas legislações surgiram como resposta a demandas históricas de reconhecimento e valorização das contribuições culturais, históricas e sociais destes grupos étnicos, além de buscarem a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo estrutural presente na sociedade brasileira.

A Lei 10.639 foi promulgada em 9 de janeiro de 2003 e estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Seu principal objetivo é ampliar o conhecimento sobre a história do povo negro no Brasil, suas lutas, contribuições e legados para a formação da sociedade brasileira, antes marginalizados ou negligenciados nos currículos educacionais. Esta legislação também visa combater o racismo e promover a valorização da diversidade étnico-cultural do país.

Já a Lei 11.645, sancionada em 10 de março de 2008, expandiu a abrangência curricular para incluir o ensino da história e cultura indígena, reconhecendo a importância dos povos originários na formação do Brasil e buscando desconstruir estereótipos e preconceitos historicamente presentes em relação aos povos indígenas.

A implementação dessas leis enfrentou e ainda enfrenta diversos desafios. Entre os desafios iniciais está a resistência por parte de alguns setores da sociedade e da comunidade escolar, que podem ter visões limitadas sobre a relevância desses conteúdos para a formação dos estudantes. Além disso, a falta de materiais didáticos adequados e de formação específica para os professores são entraves significativos para a efetiva aplicação das Leis.



## Metodologia

Nesta investigação foi utilizada a pesquisa qualitativa, combinada ao método dialético<sup>27</sup>, para examinar as experiências, percepções e interpretações dos professores de história sobre os desafios e conflitos na aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Esse método permite uma investigação aprofundada, buscando compreender os significados atribuídos pelos professores às leis e como elas são implementadas na prática pedagógica, com foco na análise dos desafios e conflitos presentes.

O estudo envolveu a realização de entrevistas com professores de história da educação básica, visando explorar suas experiências com a temática das leis 10.639/03 e 11.645/08. Posteriormente, as entrevistas foram analisadas buscando identificar padrões e tendências comuns nos discursos dos entrevistados, além de possíveis divergências.

Ao todo, foram entrevistados seis professores(as) que desempenham um papel crucial na disseminação do conhecimento, especialmente em relação à história e cultura afro-brasileiras e indígenas. Estes participantes foram criteriosamente selecionados entre os professores da rede básica de ensino, abrangendo tanto instituições públicas quanto privadas. A escolha cuidadosa levou em conta não apenas o ambiente de trabalho atual, mas também incluiu aqueles que já tiveram experiências no ensino desses temas.

A importância dos participantes escolhidos reside em suas experiências e vivências práticas, as quais estão intrinsecamente relacionadas aos assuntos abordados. Essas experiências fornecem perspectivas diversificadas e fundamentais para a compreensão e abordagem dos temas estudados.

O objetivo primordial, ao selecionar esses participantes, foi garantir uma amostra representativa e diversificada que pudesse refletir a

<sup>27</sup> Ver: Barbosa, 2018.



variedade de contextos educacionais e perspectivas presentes no ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. A diversidade de experiências entre os entrevistados enriquece o estudo e contribui para a compreensão mais profunda dos desafios e oportunidades enfrentados no espaço escolar.

A coleta de dados consistiu na realização de entrevistas orientadas por um questionário comum a todos os professores selecionados. Durante as entrevistas, foram abordados temas relacionados aos desafios e conflitos na aplicação das leis, os diálogos com os temas e a equidade na escola; bem como as experiências e percepções dos professores em relação a estas legislações. As entrevistas foram registradas e posteriormente transcritas para análise detalhada.

Assim, a combinação da pesquisa qualitativa com o método dialético, aliada à seleção dos participantes e à coleta de dados, oferece uma abordagem mais ampla para investigar os desafios e conflitos enfrentados pelos professores de História na implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Essa abordagem proporciona a reflexão sobre a importância do desenvolvimento de estratégias e políticas educacionais mais eficazes e inclusivas.

### **As experiências dos professores de história e as Leis 10.639/03 e 11.645/08 em Maceió**

Os professores de história da educação básica enfrentam diversas dificuldades e experiências negativas devido à não aplicação plena das leis 10.639/03 e 11.645/08, que determinam a inclusão obrigatória da história e cultura afro-brasileira, indígena e africana nos currículos escolares. Além disso, a limitação das atividades temáticas relacionadas a essas leis no calendário escolar também representa um desafio significativo.



Muitos professores não receberam formação adequada para abordar temas relacionados à história e cultura afro-brasileira e indígena em suas práticas pedagógicas. Isso os deixa despreparados para lidar com esses assuntos de maneira sensível, precisa e contextualizada. A carência de materiais didáticos apropriados e recursos educacionais que abordem essas temáticas de forma adequada dificulta o ensino. A ausência de livros didáticos e materiais suplementares que contemplem a diversidade cultural brasileira também é uma questão crítica.

Alguns professores enfrentam resistência de colegas, gestores escolares ou até mesmo dos próprios alunos e seus familiares que podem não compreender a importância da inclusão dessas temáticas no currículo escolar. Como veremos no fragmento a seguir:<sup>28</sup>

[...] eu fui de uma rede privada, onde a gestora era praticante de uma determinada religião... a gente tentou, em um projeto, trabalhar a cultura afro-brasileira. E a equipe que pegou essa temática, ficou com a cultura e a influência africana na cultura do Brasil, a equipe sofreu um grande preconceito da gestora da escola. Então, assim, foi uma experiência muito difícil, porque eu estava à frente e responsável por essa turma, nesse projeto. E a gente encontrou muita resistência, muito preconceito, falas criminosas.

E, enquanto funcionária, no momento, não pude fazer muita coisa. Mas, graças a Deus, como eram meus alunos, e a gente já tinha um ano inteiro de convivência e de conversas sobre essa temática, e eram meninos “super abertos” a discussões, com a mente bem esclarecida. Então, assim, eles entenderam. E, infelizmente, se decepcionaram com a

<sup>28</sup> Trecho da entrevista com professores de história da educação básica (Entrevistado 2) – Acervo pessoal do autor.



escola e com a gestão. Mas, em momento nenhum, eles deram um passo atrás e nem deixaram de fazer aquilo que foi proposto. Eles foram até o fim, enfrentando todas as barreiras. E foi um projeto muito elogiado pela comunidade escolar.

As perseguições aos professores que compreendem a importância, a necessidade e o direito da inclusão dessas temáticas podem acarretar em desmotivação e desinteresse por parte destes que se determinam a executar as leis e que diariamente fortalecem em suas salas de aulas o combate ao racismo e demais violências. O currículo escolar muitas vezes está sobrecarregado e há uma tendência de priorizar disciplinas consideradas mais tradicionais, o que leva à limitação do tempo disponível para abordar de forma significativa a história e cultura afro-brasileira e indígena.

Em muitas escolas, as atividades relacionadas às leis 10.639/03 e 11.645/08 são relegadas a um único dia ou mês do ano, como o Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro.

Está realidade é percebida no relato do Entrevistado 1:

Então, na minha experiência docente na escola em que atuo, que é uma escola que se localiza aqui na periferia de Maceió e atende uma comunidade bem humilde, a gente percebe que a escola, no geral, não tem uma preocupação tão grande, eu falo a escola, a coordenação também, a direção, a gente não vê uma preocupação muito grande em conscientizar os professores da necessidade de trabalhar com essa temática.

Então, eu atuo nessa escola, como eu já falei há 10 anos, desde 2014; e quando eu comecei a atuar não havia projeto afro nem Semana da Consciência Negra, a temática não tinha um momento para re-



flexão. E aí, eu e um outro professor, de Geografia, dentro da escola, a gente começou a trabalhar esse projeto e aí ele se tornou parte do PPP da escola. Então, a gente hoje tem uma tradição na escola de, no mês de novembro, a gente realizar o projeto da Semana da Consciência Negra, só que é pontual ainda, o debate é pontual e fica muito limitado ao mês de novembro, e eu percebo também que fica limitado também às disciplinas de História, Geografia, que é muito difícil o engajamento de outras áreas, especialmente da literatura, da Arte. Então, eu sinto a necessidade ainda do engajamento dos professores e também, assim, deles entenderem a necessidade. Infelizmente, pelo que eu já observei em conversas com os meus pares, muitos desconhecem a lei. E aí, toda vez que a gente vai trabalhar o projeto, a gente retoma e fala, olha, de acordo com a lei X, a gente precisa implementar esse debate. Então, há um desconhecimento da lei e há uma falta de engajamento da escola, da coordenação, da direção e também dos professores para implementar ela de fato.<sup>29</sup>

Isso reduz a complexidade e a importância dessas temáticas a meras comemorações pontuais ao invés de uma integração consistente e contextualizada ao longo do ano letivo. Outro desafio importante é a necessidade de inserir esses conteúdos de forma transversal e articulada com as demais disciplinas, evitando uma abordagem isolada que poderia reduzir o impacto e a compreensão da relevância desses temas para a construção da identidade nacional e para o combate ao racismo e à discriminação étnico-racial.

<sup>29</sup> Trecho da entrevista com professores de história da educação básica (Entrevistado 1) – Acervo pessoal do autor.



Poucas vezes eu tive o apoio logístico daqueles que ocupam esses cargos de direção e unidade de ensino, para que eu conseguisse desenvolver um trabalho nessa temática, através de projetos, por exemplo. Poucas vezes.

Então, na maioria das vezes, eu encontrei resistência. E você percebe que é justamente isso. O desconhecimento, o preconceito concebido que essa pessoa traz, de querer com que aquela aula, aquela ação, ela se desenvolva de uma forma pontual. E não como, de fato, deve ser. Com aprofundamento, com pesquisa, com exposição, com trabalhos, com interação, com interdisciplinaridade. Não. De uma forma pontual.<sup>30</sup>

Essas experiências negativas impactam não apenas a qualidade do ensino, mas também a formação dos estudantes, privando-os do acesso a uma compreensão mais ampla e inclusiva da história e cultura do Brasil. A superação desses desafios requer não apenas a aplicação adequada das leis, mas também investimentos em formação continuada, recursos educacionais adequados e uma mudança de perspectiva sobre a importância da diversidade cultural na educação.

Os conflitos surgem quando há resistência à implementação das leis, seja por falta de compreensão da importância dessas temáticas, seja por questões ideológicas ou políticas. Instabilidades também podem advir da falta de suporte institucional, recursos didáticos adequados, resistência por parte de alguns setores da comunidade escolar ou mesmo por falhas na capacitação dos professores para lidar com esses conteúdos de forma eficaz.

<sup>30</sup> Trecho da entrevista com professores de história da educação básica (Entrevistado 3) – Acervo pessoal do autor.



É fundamental estabelecer um diálogo entre o que é preconizado pelas leis e as condições reais das escolas. Isso implica não apenas em assegurar a inclusão dos conteúdos propostos nas leis nos currículos, mas também compreender e lidar com as barreiras práticas e estruturais que impedem sua efetiva aplicação. Esse diálogo requer uma avaliação crítica das políticas educacionais, considerando as necessidades e desafios das escolas e professores.

As escolas têm um papel crucial na promoção da equidade e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao implementar as diretrizes das leis 10.639/03 e 11.645/08 de forma efetiva, as escolas têm a oportunidade de reconhecer e valorizar a diversidade étnico-cultural do país, promovendo o respeito, a igualdade e o reconhecimento da história e cultura de grupos historicamente marginalizados. Além disso, ao desenvolver um ambiente escolar mais inclusivo, as escolas contribuem para a formação de cidadãos críticos, conscientes e respeitosos das diferenças.



## Resultados e discussão

Identificamos nos relatos dos professores entrevistados cinco pontos em comuns, no que se refere aos desafios na implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Observamos:

1) a resistência à aplicação plena das leis por parte da gestão escolar e de alguns professores, que não compreendem a importância da inclusão desses conteúdos no currículo escolar. Desse modo, dificultam a prática pedagógica, confrontando com preconceitos e estereótipos os professores que se esforçam para o cumprimento das leis e para a efetivação da educação laica e universal.

2) A falta de recursos didáticos adequados é outro desafio significativo. Muitas escolas não disponibilizam materiais específicos para o

ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, obrigando os professores a buscarem alternativas criativas e utilizando recursos limitados.

3) A falta de capacitação específica para abordar temas sensíveis como racismo, intolerância religiosa e diversidade étnico-racial também representa um obstáculo. É fundamental que os professores recebam formação continuada para lidar de forma adequada com essas questões em sala de aula.

4) A intolerância religiosa por parte da gestão escolar e dos responsáveis legais pelos alunos, podem interferir na abordagem de temas relacionados às religiões de matriz africana e indígena, bem como os elementos que compõem estes povos e culturas. Essa falta de compreensão e respeito à diversidade religiosa dificultam a prática pedagógica e limitam a liberdade de expressão dos alunos.

5) O racismo estrutural presente na sociedade brasileira se reflete também no ambiente escolar, tornando a missão dos professores de promover uma educação inclusiva e respeitosa ainda mais desafiadora. A discriminação racial impacta diretamente no desenvolvimento e no bem-estar dos estudantes negros e indígenas.

Apesar dos desafios enfrentados, percebemos um impacto significativo nas relações étnico-raciais no ambiente escolar quando é possível realizar a implementação efetiva destas leis. A inclusão dos conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e indígena contribui para o fortalecimento das identidades negras e indígenas dos alunos. Eles passam a reconhecer e valorizar suas origens culturais, aumentando sua autoestima e senso de pertencimento. Observamos uma melhora significativa na autoestima dos estudantes negros e indígenas, que se sentem representados e valorizados no ambiente escolar. A abordagem desses temas permite a quebra de tabus e estereótipos associados às comunidades negras e indígenas, promovendo o respeito à diversidade e



a desconstrução de preconceitos. Isso contribui para um ambiente mais inclusivo e acolhedor para todos.

Diante dessas experiências, reforçamos a importância do ensino inclusivo e respeitoso da diversidade étnico-racial para a formação cidadã dos estudantes. É fundamental que a escola seja um espaço de reflexão, diálogo e respeito às diferenças, promovendo o combate ao racismo e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A educação tem o poder de transformar realidades e contribuir para a construção de um futuro mais inclusivo e plural.

Para superar os conflitos e instabilidades associados à implementação das leis e fortalecer o papel da escola como promotora de equidade, é necessário um esforço conjunto que envolva: 1) Formação e capacitação continuada aos professores, fornecendo-lhes recursos e estratégias para abordar de forma sensível e adequada às temáticas propostas pelas leis; 2) Investimento em materiais didáticos inclusivos e diversificados que possam enriquecer o ensino desses conteúdos; 3) Diálogo aberto e participativo entre a comunidade escolar, gestores, professores, alunos e seus familiares para promover o entendimento e a colaboração na implementação dessas diretrizes.

Ao criar esse ambiente propício ao diálogo e à efetivação das leis, as escolas podem se tornar agentes fundamentais na construção de uma sociedade menos desigual, valorizando a diversidade e combatendo a discriminação e o preconceito.

Apesar dos desafios, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 representam avanços significativos na promoção da diversidade cultural e no reconhecimento da pluralidade étnica brasileira, contribuindo para uma educação mais inclusiva, democrática e igualitária.



## Considerações finais

Através deste estudo, foi possível realizar uma análise sobre a experiência dos professores de história com a inclusão das temáticas da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo da educação básica, com foco nos desafios enfrentados pelos professores durante a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. As experiências compartilhadas pelos docentes revelaram uma série de obstáculos presentes tanto na rede pública quanto na privada, destacando-se a resistência por parte da gestão escolar, a falta de recursos didáticos adequados e a carência de formação específica para os professores.

A importância do diálogo entre a legislação e a prática escolar foi enfatizada como um elemento crucial para superar tais desafios, ressaltando a necessidade de promover uma reflexão contínua sobre a implementação dessas leis. Este estudo contribui no esforço para a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua responsabilidade na promoção da equidade racial.

As entrevistas realizadas evidenciaram que muitos professores enfrentam resistência por parte da gestão escolar e de alguns colegas, além de encontrarem dificuldades relacionadas à falta de recursos didáticos e formação específica. A limitação das atividades temáticas no calendário escolar também representa um desafio significativo, pois reduz a complexidade e importância dessas temáticas a meras comemorações pontuais.

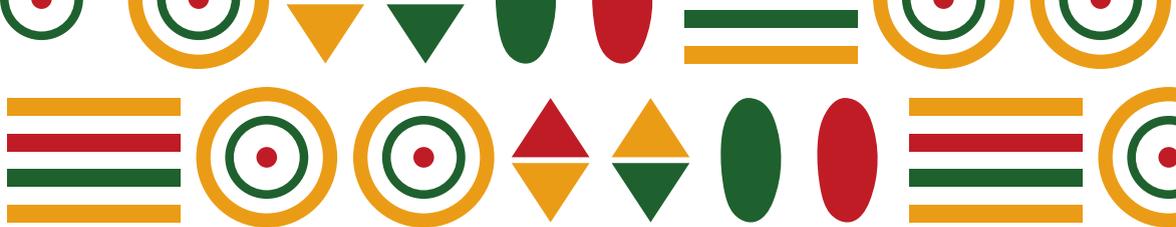
No entanto, apesar dos obstáculos, observou-se um impacto positivo na promoção das relações étnico-raciais quando as leis foram implementadas de forma efetiva. A inclusão dos conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e indígena contribuiu para o fortalecimento da identidade dos alunos, aumentando sua autoestima e senso de pertencimento. Além disso, permite a quebra de estereótipos e tabus, promovendo o respeito à diversidade e a desconstrução de preconceitos.



Diante dessas experiências, destaca-se a importância de investir em formação continuada para os professores, fornecendo-lhes recursos e estratégias para abordar de forma sensível e adequada essas temáticas. Além disso, é fundamental promover o diálogo aberto e participativo entre a comunidade escolar, gestores, professores, alunos e famílias para garantir a efetivação dessas diretrizes.

Em última análise, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 representam avanços significativos na promoção da diversidade cultural e no reconhecimento da pluralidade étnica brasileira. No entanto, para que esses avanços se concretizem plenamente, é necessário um esforço conjunto de toda a sociedade.





## 5 POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A ÁFRICA NA SALA DE AULA

**Maria Lidiane Santos Cardoso**

A história africana, embora componha a cultura brasileira, sempre ocupou uma posição sucinta ou quase imperceptível na área educacional. Sua influência, apesar de ampla, sempre foi colocada em segundo plano tanto na esfera social quanto educacional. Kabengele Munanga (2008) observa que, por muito tempo, o currículo escolar analisou o africano chegado ao Brasil no período colonial como escravo e isso fez com que modelos provenientes do mundo escravista o colocasse num patamar de exclusões e silenciamentos. E, em nome disso, os debates a respeito da história e cultura afro brasileiras foram limitados seguindo ordens pré-estabelecidas.

Para modificar essa realidade escolar foi criada no Brasil, em 2003, a Lei 10.639/03, dispondo sobre a obrigatoriedade de ensinar a história da África e dos afrodescendentes nas escolas públicas e privadas em todo o território nacional. Entretanto, mesmo com a obrigatoriedade, a realidade escolar, no que diz respeito à história afro-brasileira, não mudou muito e o racismo, a discriminação e o preconceito contra a população negra continuam fazendo parte de sua rotina. E para agravar ainda mais o problema, vemos professores dificultando debater sobre tais questões, pois, segundo suas mentalidades, isso não é tarefa da escola, conforme demonstra Nilma Lino Gomes: “[...] ainda encontramos muitos (as) educadores que pensam que discutir relações raciais não é



tarefa da educação, que é um dever dos militantes, políticos, dos sociólogos e antropólogos” (Gomes; Munanga, 2008, p. 146). Essa visão distorcida sobre a história do negro, sem generalizações, faz parte da visão de muitos educadores na atualidade. A autora observa que existe - por parte do corpo docente escolar - certa resistência em priorizar os debates raciais, é como se a temática não fizesse parte do processo de formação humana. Em contrapartida, “[...] prioriza-se conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira” (Munanga, 2008, p. 142). Entretanto, o dia 20 de novembro é colocado no calendário escolar como uma data comemorativa destinada a debater sobre as questões negras, e isso é uma realidade nas escolas brasileiras.

Ao assumir como professora de história da Educação Básica do Ensino Fundamental II, verificamos nas turmas do 6º ao 9º ano deste segmento a ausência de debates raciais no currículo da escola. A partir de diálogos a respeito da Lei 10.639/03 com professores, notamos total desconhecimento sobre sua existência. Ao fazermos uma sondagem com os alunos sobre a história da África e dos afrodescendentes e sua importância para a formação da sociedade brasileira, observamos que os alunos carregavam aspectos preconceituosos e discriminatórios a respeito da história dos nossos antepassados.

Todavia, ao iniciar o ano letivo, havia na semana pedagógica, um momento destinado às propostas que seriam trabalhadas durante todo o ano. Assim, o corpo docente se reunia para definir e elaborar os projetos. Muitos projetos importantes foram apresentados, como a exploração sexual e a gravidez na adolescência, combate ao uso de drogas, bullying, jogos internos, educação especial, feira literária, dentre outros. Todavia, sobre as questões raciais havia uma lacuna, pois este tema se limitava ao 20 de novembro. Essa realidade nos inquietou e, a partir desta necessidade, elaboramos, no ano de 2019, o projeto com o qual



nomeei este artigo: “Por uma educação antirracista: a África na sala de aula”.

O projeto teve como objetivo geral estudar a cultura da África e dos afrodescendentes no contexto brasileiro. Já como objetivos específicos: 1. Identificar a dança, a arte e a música como riqueza cultural africana em nossa sociedade; 2. Valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição para a identidade brasileira; 3. Desconstruir a imagem negativa do africano como povo bárbaro, primitivo, escravo e sem cultura; 4. Estudar sobre o racismo, preconceito e a discriminação e suas origens; 5. Estimular o diálogo e a troca de ideias, a fim de proporcionar mudanças de pensamentos, hábitos e atitudes, desenvolvendo o sentimento coletivo de compromisso com a igualdade racial.

Além disso, o projeto também teve como proposta dialogar com outras disciplinas através do uso da interdisciplinaridade. O objetivo era que cada professor(a) elaborasse atividades relacionadas à história do negro brasileiro, valorizando sempre a cultura local e regional afros. Ademais, a cada três meses seriam feitos seminários para trocas de experiências entre alunos e professores. O resultado final dos trabalhos ocorreria no mês de novembro em forma de culminância geral. A escola organizaria um dia no calendário escolar destinado à apresentação dos trabalhos feitos durante todo o ano nas salas de aulas.

Para que os professores pudessem trabalhar as questões raciais em suas aulas, disponibilizamos materiais a respeito da história e cultura afro-brasileira, dando assim, um suporte teórico e metodológico aos docentes. O objetivo principal era que os professores das diversas disciplinas se apropriassem das questões negras em suas aulas de forma que não “atrapalhassem” a ministração de seus conteúdos. A recomendação foi que a cada quinze dias o professor reservasse uma hora de sua aula para debater a temática negra, visando sua importância histórica e social para formação da sociedade brasileira. O projeto foi apresentado



ao corpo docente escolar no ano de 2019, ficando em análise, e no ano de 2023 a proposta foi aceita pela direção da escola, iniciando-se, assim, os trabalhos.

### **A Lei 10.639/03 e o ensino da história e cultura afro brasileira**

No ano de 2003 foi sancionada pelo então Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, a Lei 10.639<sup>31</sup>, que alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996) e instituiu como obrigatório no Ensino Fundamental e Médio, público e particular, o ensino de História da África e cultura afro-brasileira. A citada lei foi criada a partir da necessidade de se trabalhar questões étnico raciais nas escolas, visto que os debates a respeito dessa temática ainda preservavam um caráter preconceituoso e excludente a respeito da história do continente africano. Nesse sentido, pode-se afirmar que se trata de uma legislação antirracista que abre caminho para a divulgação da cultura africana na escola que, por muito tempo, foi silenciada e excluída. Sobre essa questão, Kábengele Munanga observa que ainda existe na educação brasileira uma falta de preparo por parte dos profissionais para debater a história da África e a diversidade na sala de aula. O autor aponta que isso é reflexo direto do mito da democracia racial que por muito tempo demarcou a história do Brasil nas escolas sob o olhar colonizador. Em sua concepção, “[...] o mito da democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos” (Munanga, 2008, p. 11).

No que diz respeito aos instrumentos de trabalho que circulam nas escolas e nas salas de aulas como os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais, estes carregam os mesmos conteúdos preconceituosos e discriminatórios em relação aos povos e culturas não

<sup>31</sup> Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011\\_237.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011_237.pdf). Acesso em: 23 jan. 2024.



oriundas do mundo ocidental<sup>32</sup>. Por muito tempo, os negros analisados nesses materiais carregavam consigo o retrato de “incivilizados, incultos, escravos”, dentre outros adjetivos pejorativos. Entretanto, apesar de reconhecer que o Livro Didático é um recurso importante e levando em consideração sua utilidade e uso contínuo em sala de aula, as formas como os africanos são representados em suas páginas tem como consequência o autorretrato do negro como escravo. Para o autor supracitado (Munanga, 2008), essa problemática faz com que os afrodescendentes se reconheçam a partir de teorias estereotipadas de inferioridade e superioridade racial, promovendo assim exclusão, auto-rejeição e a negação da sua identidade. É nesse cenário que os estudantes negros observam a história dos seus ancestrais por meio de papéis submissos nas ilustrações presentes nos livros didáticos, e é por isso que muitas vezes alguns desenvolvem um processo de auto-rejeição do seu grupo étnico-racial.

Assim, o objetivo principal da obrigatoriedade da Lei 10.639/03 é demonstrar a história africana e afro-brasileira numa perspectiva antirracista e antiescravista nas escolas. Porém, para que isso ocorra, é urgente superar o modelo de escola construído historicamente no viés da superioridade branca, herança do passado colonial brasileiro. Sobre essa questão, Zelinda dos Santos Barros demonstra que, “[...] o modelo educacional brasileiro supervalorizou as contribuições culturais europeias em detrimento de culturas socialmente consideradas menos importantes como a negra e indígena” (Barros, 2013, p. 25). É preciso problematizar este modelo escolar e, assim, garantir que estudantes ne-

---

<sup>32</sup> Kabengele Munanga observa que esses materiais são carregados de preconceitos, discriminações e segregações, porque não se respeita a cultura africana. E nesse sentido, os modelos característicos do mundo escravista ainda estão enraizados nas mentalidades, tanto daqueles que produzem os conteúdos didáticos, quanto dos que debatem esses conteúdos com os discentes. O autor aponta que a forma como os conteúdos chegam nos alunos determinam seus posicionamentos na sociedade.

gros possam vislumbrar a história africana e afro-brasileira sob o olhar crítico e reflexivo da libertação e resistência.

Outrossim, o currículo escolar resguarda os valores europeus e apodera-se dos mesmos para difundi-los revelando e expressando tensões, conflitos, aproximações e distanciamentos, e isso é histórico. Para quebrar com tais modelos, é necessário que docentes se apropriem das questões relacionadas à educação étnica racial e implementem em suas aulas a História da África e dos afrodescendentes numa perspectiva antirracista para que assim a História oficial seja problematizada. Cavalcante, Bezerra e Medeiros observam que, no processo de ensino-aprendizagem, o professor é uma peça fundamental para que a mudança ocorra no ambiente escolar, conforme destacam: “[...] o professor da disciplina de História deve empoderar-se de alguma militância e princípio étnico racial no sentido de que é necessário e urgente contemplar em seu plano de ensino conteúdos voltados para a diversidade cultural” (Cavalcante; Bezerra; Medeiros, 2022, p. 170).

Ao longo dos tempos, observou-se que na história e na memória, os povos africanos e afro-descendentes foram vítimas constantes de silêncios orquestrados pelas forças dominantes que objetivam preservar a História eurocêntrica tão difundida na sociedade brasileira. Nesse sentido, a Lei 10.639/03 se apresentou como possibilidade concreta de quebrar com tais preceitos de valorização apenas de uma cultura, a branca. Souza, Damasceno e Souza (2018), em suas análises, detectaram que “[...] após a emissão dessa lei houve um aumento no número de textos e materiais didáticos e paradidáticos que valorizavam a cultura e identidade negra” (Souza; Damasceno; Souza, 2018, p. 32).

Assim, a referida lei, traz como proposta principal inserir no currículo escolar a História da África e dos afrodescendentes. Esta necessidade surgiu porque se observou que até o ano de 2003 havia uma ausência da temática nas propostas pedagógicas. Todavia, mesmo tendo em maior quantidade um público composto por negros, não se tinha



como obrigatório os debates raciais nas instituições escolares e, como consequência, a história e cultura africana era negligenciada num ambiente que tem como fundamento a diversidade cultural e o diálogo plural. Neste sentido, a pluralidade cultural deve estar no cerne dos debates escolares, pois, segundo o MEC (Brasil, 1997, p. 121), ela é definida como “[...] o conhecimento e a valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional”. Entretanto, mesmo com essa realidade, a escola pública não priorizava os debates raciais nem garantia que os estudantes negros se apropriassem do conhecimento de sua história e memória. É nesta perspectiva, que a Lei 10.639/03 ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira e estabelece que as questões étnico raciais devem fazer parte do cotidiano escolar para que, assim, se problematize questões relacionadas a existência de opressores e oprimidos nas instituições escolares (Freire, 1974).



### **Da elaboração do projeto ao resultado final**

O projeto foi colocado em prática no ano de 2023 e teve como proposta principal desenvolver, junto aos alunos do Ensino Fundamental II, atividades relacionadas à História e à Cultura afro-brasileira. Sabemos que, ao longo dos tempos, a escola priorizou analisar a história dominante que valorizava a cultura vista como superior, a branca, e, em contrapartida, desvalorizava a cultura negra, silenciando-a. Nossa proposta com o projeto intitulado “Por uma educação antirracista: a África na sala de aula” foi dialogar sobre os ricos traços culturais deixados pelos africanos na história do Brasil e quebrar com paradigmas que os colocavam apenas como escravos, além de debater sobre as questões raciais no Brasil. Nesse sentido, o projeto embasou-se na Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade da história e cultura africana nas escolas públicas e privadas, para, a partir dela, dos recursos didáticos e da his-

toriografia que prioriza as questões raciais no Brasil, oportunizar aos alunos um estudo aprofundado e problematizado a respeito da História da África e dos afrodescendentes.

Nas aulas de História, o projeto foi trabalhado em quatro momentos. No primeiro momento, foi aplicado um questionário para diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos a respeito da História da África. O questionário foi composto por 30 perguntas sobre o continente africano e a história do negro no Brasil, além de questões sobre racismo, preconceito, discriminação, história do quilombo dos Palmares, dentre outras questões relevantes. Foram utilizadas perguntas como: *A África é um país ou um continente? O que você conhece sobre a história dos africanos que chegaram ao Brasil? Porque eles vieram para o Brasil? No Brasil existe racismo? Como surgiu o racismo?* O questionário foi aplicado nas turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. Apesar das respostas serem diferentes entre os alunos, elas revelaram preconceitos e silêncios sobre a história do negro no Brasil. Isso porque muitos alunos veem como pouco importante estudar a História da África, pois, segundo suas mentalidades, isso é coisa do passado e não é relevante hoje.

Todavia, apesar de ter sido elaborado com perguntas simples, o instrumento de coleta de dados revelou um problema que atinge a vida escolar dos alunos, a falta de conhecimento a respeito da História e Cultura afro-brasileira. A pesquisa foi feita com alunos entre 12 e 16 anos e verificamos que muitos deles não sabiam a respeito da identidade étnico-racial e diferenças culturais, ou seja, uma compreensão de quem somos, nossas características definitórias fundamentais como seres humanos. Quando perguntados sobre sua autoidentificação, se brancos, pretos ou pardos, muitos alunos negros disseram ser brancos ou morenos claro/canela, outros preferiram não responder, deixando a pergunta em branco para não se declararem como negros ou pardos. Kabengele



Munanga, em entrevista à revista *Estudos Avançados*, sobre a difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil, afirma que:

Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso (Munanga, 2004, p. 52).

A fala de Munanga retrata a realidade nas salas de aulas das escolas brasileiras e chama a atenção dos educadores para a falta de diálogos na escola a respeito das questões raciais. Não é fácil se autodeclarar negro em um lugar onde a negritude é colocada em xeque. Os negros sendo retratados como animais, mercadorias e submersos aos piores lugares na esfera social no período escravista e, posteriormente, faz com que os negros da atualidade neguem sua ancestralidade e não se reconheçam como pertencentes desta etnia. Ainda foram perguntados sobre “O que os africanos vieram fazer no Brasil?” e, como resposta, 96% dos entrevistados responderam que, por serem escravos, vieram trabalhar para os portugueses que precisavam de trabalhadores e não havia trabalho no continente africano. Os estudantes não sabiam que a escravidão foi fruto da exploração europeia sobre a africana e limitavam-se a pensar que os negros foram escravos, sem saber das problematizações que a escravidão significou para as pessoas de cor.

As entrevistas com os alunos demonstraram visões deturpadas e preconceituosas a respeito da História da África. Apesar de sabermos que isso é reflexo da falta de debate sobre as questões raciais na escola e nas salas de aulas durante a vida escolar, também é fruto de uma educação simplista de cunho oficial ainda ofertada pelo currículo escolar



sobre a história do negro no Brasil. É preciso uma mudança emergente neste sentido que caminhe em torno de priorizar os debates raciais de forma problematizadora por parte dos docentes. Nesse ínterim, Gomes e Munanga (2008) observam que:

É preciso que as práticas pedagógicas sejam orientadas por princípios éticos que norteiem as relações estabelecidas entre, professores, pais e alunos no interior das escolas brasileiras. E é necessário inserir a discussão sobre o tratamento que a escola tem dado às relações raciais no interior desse debate (Gomes; Munanga, 2008, p. 146).

É possível notar que a “história oficial” ainda está sendo utilizada como a base educacional principal no currículo escolar. Seus valores e preceitos continuam norteando a mentalidade dos adolescentes e o resultado disso é que os africanos continuam sendo observados como escravos, inferiorizando-os. É preciso refletir sobre tais práticas e passar a problematizá-las de forma mais enérgica para que estudantes as possam refletir sob a perspectiva da resistência e não da escravidão. Corroboramos com a autora supracitada, Marcia Maria Silva Peixoto e Aldieris Braz Amorim Caprini, que estudam as relações étnico-raciais no contexto escolar e, enfatizam que essa forma de pensar a História da África por parte dos alunos está relacionada diretamente ao modelo educacional racista ofertado durante sua vida escolar. Nessa perspectiva, os autores observam que:

[...] uma educação para as Relações Étnico-raciais exige do professor domínio teórico e práticas educacionais que incentivem a reflexão e o debate, que promovam a superação de uma cultura de discriminação racial, defendemos uma formação de professores que seja pautada em um compromisso



com a valorização da criticidade. Para tanto, recorremos aos processos formativos da Pedagogia Histórico-crítica que corroboram com a humanização dos sujeitos, de forma a oportunizar a reflexão e a compreensão do contexto e da organização social na qual estão inseridos, bem como reconhecer em sua prática docente possibilidades de atuação no combate ao racismo e valorização da diversidade étnico-racial nos espaços educacionais formais e não formais (Peixoto; Caprini, 2019, p. 08).

Contudo, para que seja ofertada uma educação antirracista no ambiente escolar, é preciso que os docentes tenham uma formação antirracista. E, para que isso ocorra, é necessário um modelo educacional que problematize a “história oficial” e que este esteja presente nos cursos de formação de professores, nas Universidades, que os docentes tenham oportunidades de estudar uma história plural a partir de materiais didáticos que debatam a história dos negros não apenas como escravos, mas como aqueles homens, mulheres e crianças que foram obrigados a atravessar o atlântico e, ao chegarem às Américas, foram transformados em mercadorias e objetos. Como demonstra Sheila S. Walker, “[...] os europeus que atravessaram o atlântico para se enriquecer nas Américas, usaram para este fim africanos que transportaram como mercadorias, nos infernais “navios negreiros” na maior migração forçada da história humana” (Walker, 2012, p. 15). É preciso que se estude nas salas de aulas tais opressões sofridas pelos africanos quando foram transformados em escravizados, mas também é necessário que se demonstre as riquezas oriundas do continente africano, seus reinos e sociedades, suas lutas e revoltas frente às opressões europeias, para que, assim, estudantes se auto-reconheçam como pertencentes destes povos.

No segundo momento do projeto, iniciaram-se os debates referentes à história e cultura afro-brasileira, problematizando o modelo



oficial ainda presente nos livros e materiais didáticos. Tais modelos preconceituosos sobre a história da África fazem com que muitos alunos negros não se reconheçam como possíveis pertencentes a estas etnias, devido ao desrespeito e desvalorização que estes são apresentados nos materiais que circulam nas escolas e nas salas de aulas. Ricardo Franklin Ferreira (2000) observa que:

A elite brasileira auto identifica-se como branca. Assume as características do branco europeu como representativas de sua superioridade étnica. Em contrapartida, o negro é visto como o tipo étnico e culturalmente inferior. Entre essa dicotomia, estabeleceu-se uma escala de valores, aqui chamada de gradiente étnico, de tal maneira que a pessoa cujas características a aproxima do tipo branco tende a ser mais valorizada, e aquelas cujas características são próximas do tipo negro tende a ser desvalorizada e socialmente repelida (Ferreira, 2000, p. 42).

Assim, ao iniciarmos os conteúdos, o africano e os afrodescendentes foram analisados sempre na perspectiva decolonial<sup>33</sup> de resistência. Durante este período, trabalhou-se a história da África e suas heranças para a formação da cultura brasileira, os reinos africanos, sua cultura e religião, organização social, política e econômica e a exploração portuguesa e seus ideais de superioridade e inferioridade. Foram

---

<sup>33</sup> De acordo com o sociólogo Aníbal Quijano, o colonialismo se refere ao vínculo de dominação social, política e cultural que os europeus exercem sobre os países e povos que conquistaram ao redor do mundo. Em contrapartida, o decolonialismo está ligado às lutas anticoloniais que marcaram as independências das antigas colônias e pode ser definida como um processo de superação do colonialismo e das relações de opressão que ele causou. Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2022/02/decolonial-e-descolonial-qual-a-diferenca-entre-os-terminos/>. Acesso em: 24 mai. 2024.

demonstrados aos alunos as grandes lutas ocorridas nos quilombos e alguns personagens negros que, por muito tempo, ficaram silenciados na História tal como, Zumbi dos Palmares, Dandara, Aqualtune, dentre outros. A ideia foi demonstrar aos alunos as imensas contribuições daqueles que foram arrancados de suas terras e trazidos para o território que hoje chamamos de Brasil.

Além destes conteúdos, também foram estudadas revoluções importantes, como a Revolta dos Malês e a Balaiada, as buscas por cidadania e educação, e leis importantes para a história do povo negro no período escravista e no pós-abolição, como a Lei do Ventre Livre, Eusébio de Queiros, dentre outras leis, símbolos das lutas e resistências negras. Outrossim, o racismo, o preconceito e a discriminação contra a população negra também foram temas importantes durante as aulas. O intuito, com este último tema, foi fazer com que os alunos identificassem o que é uma prática racista, quando esta ocorre no interior da escola ou da sociedade e quais as medidas devem ser tomadas, tanto por professores, alunos, funcionários e todo o corpo docente escolar. Para enriquecer os debates, foram estudadas figuras como Abdias do Nascimento, Kabengêlê Munanga, Nelson Mandela, André Rebouças, Martin Luther King, Malcom X, dentre outros. O intuito foi demonstrar as lutas e resistências negras frente à sociedade racista em que vivemos.

Entretanto, sabemos que para combater este mal que atinge o Brasil e o mundo, é preciso mobilização por parte de toda sociedade, entendendo que o racismo se encontra presente dentro das instituições governamentais e não governamentais, enfim, em toda parte. Porém, para que isto ocorra, são necessárias ações enérgicas de lutas contra as forças dominantes, tendo como prioridade a eliminação de toda e qualquer prática racista. Sobre essa questão, Gomes e Munanga (2008) analisam que



[...] é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceitual sobre o racismo esteja acompanhada de adoção de práticas concretas, julgo que seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal (Gomes; Munanga, 2008, p. 145).

É preciso que se combata esse modelo de valorização da cultura branca com uma prática docente antirracista, e, para tanto, é necessário problematizar a cultura europeia, demonstrando que o Brasil foi construído a partir da exploração de um povo sobre outro e que, nessa escala, a cultura africana foi vítima de sufocamento e da exploração da sua história e memória.

No terceiro momento, os alunos apresentaram os resultados dos diálogos feitos durante as aulas em forma de seminário. Foram sorteados alguns temas e formadas equipes de cinco a seis pessoas para apresentação do trabalho. Como resultado, algumas apresentações foram feitas no pátio da escola devido à quantidade de materiais a serem apresentados, como, por exemplo, batalhas de rimas, apresentação de capoeira, desfile sobre os reinos africanos, apresentação de grafite e teatros, além de apresentações musicais compostas pelos próprios alunos.

No quarto e último momento, encerrando o projeto, foram feitas as apresentações finais. A esta altura das atividades, os alunos apresentaram o resultado final dos projetos iniciados nas aulas. Este ocorreu no período da última sexta do mês de novembro de 2023, encerrando os debates iniciados no mês de fevereiro sobre a temática negra na escola. Foram apresentados trabalhos maravilhosos de diversas turmas, havendo cada uma apresentado um tema diferente sobre a história do negro no Brasil. A organização se deu da seguinte forma: os 6<sup>os</sup> anos



apresentaram sobre cultura negra em Angola e África do Sul; os 7ºs anos falaram sobre Zumbi, Ganga Zumba, Aquilino e o Quilombo dos Palmares. os 8ºs anos priorizaram apresentar as personalidades negras influentes, como Martin Luther King, Malcom X, Abdias do Nascimento, dentre outros. Foram priorizadas nestas apresentações a história de racismo, preconceito e discriminações em Selma – E.U.A e no Brasil. Já os 9ºs anos apresentaram sobre a vida do negro brasileiro na atualidade, focando na formação das “favelas” (comunidades) do Rio de Janeiro, e debateram sobre a violência policial, finalizando assim as atividades propostas sobre a história do negro prevista no projeto “Por uma educação antirracista: a África na sala de aula”.

Assim, os alunos apresentaram a música de Bia Ferreira “Cotas não é Esmola” em forma de teatro, batalhas de rima, a vida e morte de Martin Luther King e finalizaram o momento com a música da banda Os Racionais, “Negro Drama”. Este foi um momento importante, pois, a partir dele, os discentes passaram a compreender e observar a história do negro sob a perspectiva da resistência e não mais da submissão ou escravidão. Em relação às outras disciplinas que participaram do projeto, tivemos apresentações de arte, os alunos desenvolveram um grafite sobre Zumbi dos Palmares. Na disciplina de matemática, por sua vez, apresentaram o gráfico com os dados sobre a população negra e parda no Brasil no período de 2000 até 2023. Outrossim, as demais disciplinas se juntaram e os alunos encenaram um teatro sobre o curta metragem “Vista minha Pele”, finalizando assim o projeto na escola.

## Considerações finais

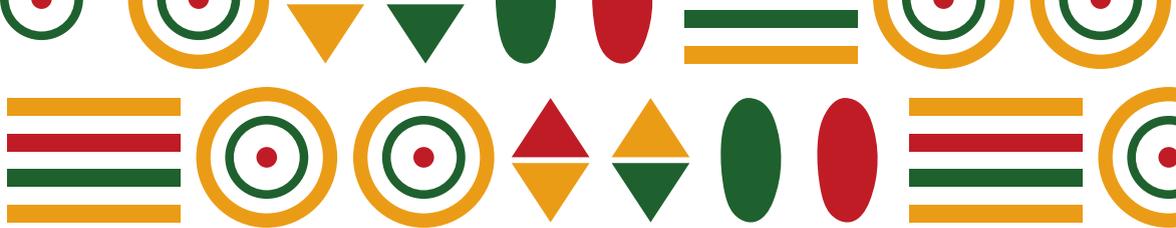
A História e a Cultura africana, assim como as demais que fizeram parte da formação da nação brasileira, devem estar no currículo e no cotidiano escolar. Porém, o que se observa é que o sistema educacional brasileiro priorizou a história de um povo, o europeu, e excluiu



a história de outros, os africanos e indígenas. Para que tenhamos uma educação plural, que valorize a diversidade étnica, é preciso que a história oficial seja problematizada no currículo escolar. É preciso também falar a respeito da construção de uma cultura de paz e tolerância, o que inclui necessariamente o debate na perspectiva da pluralidade, pois, à medida que o Brasil prioriza um currículo escolar tradicional, exclui ou oferta pouco espaço para considerar outras formas de aprendizagem, por isso, é fundamental que os livros e os materiais didáticos e paradidáticos contemplem a diversidade cultural brasileira. Ana Célia da Silva (2008) observa que, caso isso não ocorra na escola, cabe ao professor transformar esses materiais em instrumentos geradores de consciência crítica. Mesmo materiais contendo preconceitos e exclusões a respeito da História africana, são possíveis de serem utilizados nas salas de aulas, de forma problematizada, ofertando assim, aos discentes, oportunidades diferenciadas sob um novo olhar.

Apesar da Lei 10.639/03 ser um componente obrigatório, a realidade escolar demonstra outra visão: é preciso formação de professores, capacitando-os para debater a temática nas salas de aulas. É urgente que se modifique a didática a respeito da História e Cultura africana na escola, pois é a partir dessa realidade que alcançaremos a mudança de mentalidade dos adolescentes que demonstram carência sobre a temática. Durante a aplicação do projeto “Por uma educação antirracista: a África na sala de aula”, não foram identificadas resistências por parte dos alunos em estudar a história do negro. Porém, observamos que alguns professores não priorizaram o estudo da temática em suas aulas. Logo, é urgente outros olhares sobre a questão racial na escola, uma vez que isso possibilitará a participação de todos na construção da igualdade racial, ofertando aos jovens a possibilidade de vislumbrar a história de nossos ancestrais.





## 6 AS MEMÓRIAS DE CATIVEIRO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Sheyla Jayane Tavares Lins

Ao trabalhar com ensino étnico-racial, a pesquisa em tela além de trabalhar com um contexto específico, busca refletir e problematizar acerca do uso de narrativas de memória no cinema como pivô para a aproximação identitária de estudantes com personagens históricos que culturalmente não têm visibilidade em seus livros didáticos, assim, fazendo uma contranarrativa histórica que explicita o uso da memória na historiografia e a continuidade histórica de vivências pessoais, que somam os conhecimentos desenvolvidos em séries anteriores e que chamam os estudantes para pensar na realidade presente e na sua própria vivência enquanto sujeitos históricos.

Desta forma, o presente relato foi dividido em duas seções, sendo a primeira “A lei 10.639/03 e o Ensino de História no presente” dedicada a refletir acerca da construção legal da obrigatoriedade do ensino de História Afro-brasileira, e de sua aplicação até o momento presente. Na segunda seção, intitulada ““Memória de Cativeiro”, uma experiência no ensino fundamental” buscamos desenvolver a experiência filmica com estudantes do ensino fundamental abordando especificamente o processo de abolição e o momento do pós-abolição através da narrativa de pessoas que estiveram presentes nesse momento e/ou que narram a vivência de algum parente próximo.



Assim, esta pesquisa buscou refletir acerca da memória, da narrativa, e da educação histórica enquanto ferramenta para o ensino da história afro-brasileira.

## **A Lei 10.639/03 e o Ensino de História no presente**

A discussão sobre a necessidade de estudar a história e cultura afro-brasileira já percorreu um longo trajeto, desde os anos 90 essa temática vem ganhando força, principalmente mediante a luta dos movimentos sociais no que diz respeito a outros direitos das enquadradas minorias na construção constitucional atual, segundo Abreu e Mattos (2008):

Desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história. Isso não aconteceu por acaso. É na verdade um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e anti-racistas no processo político brasileiro, e no campo educacional em especial (Abreu; Mattos, 2008, p. 6)

Esse tema foi sendo trabalhado, incorporado ainda nos anos 90 aos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), e a partir dos anos 2000, mais especificamente em 2003, implementada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) através da lei 10.639/03, que previa que

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.

§ 3º (VETADO)”

“Art. 79-A. (VETADO)”

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.” (Brasil, 2003)

Assim, legalmente, iniciou-se a luta em busca da retratação, reconhecimento e valorização da comunidade negra no âmbito educacional, de forma a contribuir com a mudança no ideário das raízes da população negra, e romper com o estereótipo cultural até então propagado e fortalecido pela educação e sua base eurocentrada. De acordo com o Parecer nº 003/2004:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos



negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Dependem também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnicoraciais não se limitam à escola (Brasil, 2004, p. 5)

No entanto, apesar de a lei já ter sido revista para a incorporação da história indígena e atualmente ter 21 anos de vigor, muito ainda não foi realizado no campo do ensino, principalmente na importância atribuída aos conteúdos que buscam ir de encontro ao proposto pela lei, que nos livros didáticos utilizados são diminuídos e diluídos, de acordo com Felipe e Moreira:

é possível observar que muitas escolas se orientam, no momento de lecionar os conteúdos programáticos pertinentes à história e à cultura afro-brasileira, por representações estereotipadas de continente africano, bem como da população afro-brasileira, enquanto outras reservam as últimas semanas do mês de novembro para trabalhar com tais conteúdos e, ambas, fomentam e reafirmam representações equivocadas, quando não estereotipadas da população africana, que acabam por reforçar o racismo em nosso país (Felipe; Moreira, 2019, p. 3)

Assim, podemos refletir que, apesar do papel, nem sempre a prática está sendo posta da maneira imaginada. Até o momento “o ensino de História brasileiro se ocupou apenas da experiência histórica da escla-



vidão, sem qualquer conexão com os desdobramentos do racismo estrutural e das demandas históricas do povo negro” (Conceição, 2023, p. 7).

Ao refletir acerca dessa realidade, Felipe e Teruya apontam que

O desafio que desponta ao currículo escolar é inserir a negritude brasileira e modificar os conteúdos hegemônicos de cunho eurocêntrico que estão contidos no sistema escolar, para obter um resultado desejável de respeito às diferentes culturas no processo de ensino e de aprendizagem. Essa alteração, em seus aspectos explícitos e implícitos, precisa ser construída no cotidiano do fazer pedagógico dentro das escolas, envolvendo toda a comunidade escolar, especialmente, os alunos e as alunas, os professores e as professoras, os gestores e as gestoras (Felipe; Teruya, 2014, p. 117)

Desta forma, compreendemos que o problema do ensino da história e cultura afro-brasileira possui muitas camadas e uma delas é a organização do currículo, que muitas vezes deixa de dar espaço de fato à discussão destes temas e muitas vezes o diminui e o mantém apenas cumprindo com o dever legal.

Além do currículo da educação básica, vale problematizar a formação dos professores, e como essas temáticas têm sido abordadas nas universidades, será que de fato há um espaço para a educação indígena e afro-brasileira no ensino superior? Assim, partindo dessas relações do currículo do ensino superior e currículo da educação básica podemos traçar caminhos para questionar a presença deste ensino e a maneira que é tratado nos sistemas de ensino. Segundo Santos; Coelho (2012, p. 37) “entender a necessidade da obrigatoriedade da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar é desmistificar o mito da democracia racial que permeia no imaginário social brasileiro.” A partir de então,



cabe-nos ressaltar a importância de estudarmos mais sobre a nossa ancestralidade e os caminhos da negritude e das comunidades indígenas desde o ensino fundamental.

### **“Memórias de Cativo”, uma experiência no ensino fundamental**

A fim de melhor circunscrever este relato, é válido ressaltar que a experiência em tela foi desenvolvida em uma unidade de ensino da esfera privada em um bairro periférico da cidade de Maceió, tendo como idade média dos estudantes 14 anos. Esta sala de aula era composta em maioria por estudantes negros, que adivinham da região na qual a escola estava inscrita, assim como é importante destacar que, apesar de ser uma escola privada, os estudantes não possuem alto poder aquisitivo.

Esta experiência foi desenvolvida a partir dos diálogos e discussões realizados na disciplina “Tópicos especiais em Historiografia: Escravidão - clássicos e contemporâneos” (Curso de Mestrado em História da Universidade Federal de Alagoas), utilizando o instrumento audiovisual “Memórias de Cativo” produzido pelo Labhoi, pelas pesquisadoras Martha Abreu e Hebe Mattos, a partir da compreensão de Bispo;Silva (2008) de que

Existem formas e alternativas de se trabalhar com valores perpassados na História da cultura africana diaspórica, com base na identificação da cultura negra produzida no Brasil por africanos e seus descendentes, correlacionando sua ancestralidade (arkhé) a formas de vida dos afro-brasileiros enraizados em nosso cotidiano (Bispo; Silva, 2008, p. 17-18)



Inicialmente, foram desenvolvidas com os estudantes outras metodologias de ensino que constavam na construção de narrativas sobre a crise do Segundo Reinado, na qual eles tiveram contato com outras linguagens de ensino e com explicações e aprofundamentos do tema e em seguida produziram pequenos parágrafos contando o que aprenderam ou opinando sobre o tema, todavia, em nenhuma aula os estudantes demonstraram nenhuma aproximação com a história ensinada. Desta forma criando uma barreira entre as narrativas e o “eu”, assim, não tornando o saber histórico mais que passado.

Pensando nessa questão, foi proposto o uso do documentário “Memórias de cativo” enquanto fonte principal de uma aula histórica, partindo do proposto por Moraes e Campos (2018) ao inferir que

De acordo com as novas perspectivas criadas pela lei, a escravidão e a presença dos africanos escravizados no Brasil deveriam ser tratados de forma mais ampla a fim de desmistificar algumas verdades a seu respeito, e inserir novas abordagens sobre a escravização de homens e mulheres e seus efeitos para a formação da sociedade brasileira, deixando de silenciar alguns sujeitos na produção historiográfica e, conseqüentemente, didática (Moraes; Campos, 2018, p. 15).

Seguimos tendo como conceito substantivo “O movimento abolicionista e o pós-abolição” e os conceitos epistemológicos seriam “empatia histórica”, “evidência” e “narrativa”, assim, os estudantes inicialmente ouviram um pouco sobre a proposta do documentário e seu contexto de criação e a partir da explicação assistiram ao documentário. Posteriormente fizeram uma roda de conversa para debater o mesmo, a partir de questões semi-estruturadas, como: O que você pôde identificar no documentário? Quais grupos estão contando essa história? Qual



é o recorte do documentário? Desta forma, a partir dessas questões, os estudantes começaram a se posicionar.

No debate inicial, muitos estudantes questionaram acerca das condições de vida do cativo e se surpreenderam principalmente com a questão das janelas falsas da senzala e com a separação das famílias escravizadas. Além disso, o ponto principal do debate se tornou o pós-abolição, estendendo-se até os dias atuais mediante as vivências dos estudantes e sua relação identitária e ao racismo cotidiano. O que mais chamou a atenção dos estudantes foi o fato de quem estar contando aquelas histórias serem pessoas que viveram aqueles momentos ou cujos familiares próximos viverem o cativo, despertando nos estudantes certa solidariedade com os personagens e com suas vivências.

Todavia, após refletir sobre a realidade dos personagens históricos, os estudantes começaram a se colocar como sujeitos históricos, trazendo para o debate o que eles aprenderam em anos anteriores acerca dos afrodescendentes e trazendo as relações da comunidade em que eles vivem, de seu dia a dia, das situações de racismo que eles puderam identificar e, principalmente, do orgulho de sua aparência, principalmente de seus cabelos.

É evidente que nem todos tiveram o mesmo comportamento e alguns estudantes fizeram comentários intolerantes acerca da prática do “Jongo” representada no documentário, no entanto, antes de qualquer mediação, os outros estudantes se colocaram acerca da prática e de sua validade, além disso a mediadora explicou a aquisição do “Jongo” como patrimônio cultural e falou da importância do mesmo para a construção identitária da comunidade.

Encerrado o debate, os estudantes partiram para a construção textual que deveria conter no mínimo cinco linhas sobre o que chamou a atenção deles e/ou o que puderem refletir ou pensar acerca do tema proposto, o que seria entregue ao toque final da aula. Assim, todos os



presentes entregaram seus textos e foram embora. A escrita desta narrativa foi bastante curiosa, principalmente pela quebra de espaço entre o “eu” e o “outro” e pela continuidade histórica do tema, além de que os estudantes escreveram muito mais do que o esperado, entregando narrativas longas e consistentes acerca da aula e de si mesmos.

Para refletirmos acerca das narrativas criadas, visualizamos o gráfico a seguir:

**Gráfico 1 – Elementos das narrativas dos estudantes.**



**Fonte:** levantamento realizado pela autora

Considerando a quantidade de narrativas entregues, podemos visualizar que a grande maioria dos estudantes encontraram maneiras de se colocar identitariamente na escrita, situação que, como colocamos anteriormente, não se fez presente nas outras narrativas, mesmo as que também se tratavam da situação dos afro-brasileiros. Além do despertar

dos estudantes que se viram nas situações de racismo cotidianas, aqueles que não se identificam como negros também se colocaram nesses escritos, no entanto exercendo a função de reconhecedores da não democracia racial brasileira.

Para além da questão de identidade, mais da metade dos estudantes conseguiu trazer à tona o que eles estudaram anteriormente para suas narrativas, quebrando a separação conteudista do currículo e incorporando uma narrativa linear, que na maioria dos casos os traziam para o presente. Assim como a quebra conteudista, os estudantes se propuseram a pensar na população negra de forma menos submissa, trazendo aos viventes do cativeiro características de resistência, força e insubmissão, além de pensá-los de maneira mais humana.

Ainda que a maior parte das questões levantadas tenham sido respondidas, um estudante manteve uma visão de submissão, fraqueza e miséria dos afro-brasileiros, pensando-os como os dominados, que pouco contribuíram para a formação brasileira. O que pode nos indicar o quanto esse pensamento colonizador está intrincado na cabeça dos colonizados, lembrando-nos do conceito de colonização da mente trabalhado por Franz Fanon na obra “Pele negra, máscaras brancas”, o que ajuda-nos a entender que as raízes históricas do colonialismo continuam presentes em nossas mentes e precisam ser fortemente trabalhadas.

## Considerações finais

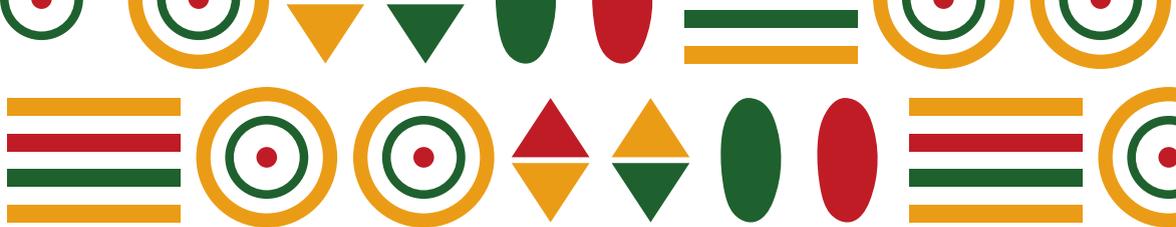
Após pensarmos acerca dos percalços enfrentados pela legislação do ensino de História e cultura afro-brasileira e de compreendermos que mesmo os mais de vinte anos de vigor da Lei, ainda há muito caminho a ser percorrido no sentido de efetivar suas palavras trazendo para a sala de aula a vida e voz da negritude, podemos refletir acerca de como o contato dos jovens estudantes com esses temas pode contribuir no ampliamiento de sua visão do presente, e como é



importante para ampliar a aproximação identitária de estudantes com temas e personagens históricos.

Desta forma, concluímos que é essencial para o cumprimento da lei, e do tripé de retratação, reconhecimento e valorização da cultura e História negra, que haja formação voltada para essa área para os professores, para que mais debates sejam desenvolvidos em sala de aula e para que o presente seja percebido com mais criticidade. Além disso, cabe-nos ressaltar que a educação étnico-racial precisa ir além dos muros da escola e engendrar a formação da sociedade, através de uma outra forma de pensar o “eu” e o “outro”, refletindo o impacto que as ações de quem já saiu da escola podem modificar o que durou 400 anos para ser construído. Que possamos lutar por uma educação mais ampla, igualitária e justa.





## 7 CULTURAS EM DIÁLOGO: EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NORDESTINA

Suzyanne Valeska Maciel de Sousa

João Kaio Miguel Arruda

O pensamento afrodiaspórico emergiu das experiências das comunidades afrodescendentes dispersas pela diáspora africana, questionando a narrativa eurocêntrica na história e propondo uma abordagem que valorize suas contribuições e vivências. Essa perspectiva tem sido desenvolvida pelo trabalho de importantes autores, como Achille Mbembe e Frantz Fanon. Ambos são influentes nas discussões sobre colonialismo, racismo, identidade e a experiência das populações afrodescendentes e africanas.

Paralelamente, as narrativas indígenas desempenham um papel crucial, também contribuindo para desafiar as narrativas dominantes. É importante destacar que as experiências indígenas variam amplamente devido à diversidade étnica, cultural e histórica dessas comunidades. De modo que a emergência de estudos sobre essas comunidades oferece perspectivas valiosas abrangentes sobre as consequências da colonização. Autores como Ailton Krenak e Igor Scaramuzzi têm contribuído significativamente para as discussões sobre colonialismo, assimilação cultural e resistência indígena no Brasil.



No presente texto, inicialmente abordaremos a influência do pensamento afro-diaspórico e a emergência das narrativas indígenas na historiografia, para então problematizar como essas perspectivas incidem no ensino de história no Brasil. Para tanto, dialogamos com diversos autores que repensam a história sob um viés decolonial, bem como nos propusemos a analisar o histórico da legislação educacional brasileira que trata de tais temas.

Por conseguinte, apresentamos e discutimos dois relatos de experiências docentes vivenciadas em 2023. O primeiro foi desenvolvido no Ensino Fundamental, em um contexto de ensino público pernambucano, e envolveu o tema da História e Cultura Afro-Brasileira. Enquanto o segundo aborda uma experiência com o Ensino Médio, em um contexto de escola particular na Paraíba, envolvendo temas da História e Cultura Indígena.

### **Decolonialidade: a emergência de narrativas afro-diaspóricas e indígenas**

A decolonialidade, emergindo como um campo crítico de estudo, desafia as narrativas históricas tradicionais que, durante séculos, foram dominadas por perspectivas eurocêntricas. No cerne desta reflexão está a importância vital de reconhecer e valorizar as narrativas e contribuições dos povos indígenas e das comunidades afro-diaspóricas, grupos esses que, historicamente, foram marginalizados e silenciados pelas versões oficiais.

Escrever a História foi, até o século XX, narrar a versão dos vencedores, com um discurso único e homogeneizador que produziu um intenso efeito de verdade. A História do Brasil começava com a colonização e tinha como premissa a perspectiva europeia.

Nas últimas décadas, com o crescimento dos movimentos sociais, emergiram questionamentos sobre essa narrativa hegemônica e a



demanda por uma reinterpretação da história. Passaram a ser reivindicadas as contribuições e experiências das populações afrodescendentes e indígenas que foram historicamente silenciadas e marginalizadas.

Nesse sentido, a decolonialidade surgiu como uma perspectiva crítica que visa desafiar as estruturas de poder e conhecimento estabelecidas durante o período colonial e que ainda perpetuam relações de dominação, exploração e desigualdade (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018).

Segundo Achille Mbembe (2014), os efeitos do colonialismo não cessaram com a independência política dos países colonizados, pois ainda persistem nas formas de pensamento, sistemas econômicos, instituições e práticas sociais. Um exemplo disso é a narrativa histórica eurocêntrica que ainda prevalece em muitos currículos educacionais, marginalizando as contribuições de outras culturas.

Isso se observa ao analisarmos as fontes tradicionais relacionadas à história afro-brasileira e indígena, no livro organizado por Pablo Lima (2012), é dito que:

as fontes escritas são fundamentais para o estudo da história da resistência à colonização e escravização. Quase não há registros sobre estas formas de resistência além de documentos escritos. Há alguns poucos mapas, desenhos e outras representações de quilombos em imagens, enquanto existem milhares de documentos escritos dos períodos colonial e imperial acerca do tema nos arquivos brasileiros (Lima, 2012, p. 70).

O estudo das formas de resistência dos indígenas e afro-brasileiros contra a escravidão e colonização é essencial para uma compreensão mais profunda da sociedade brasileira contemporânea. Essas resistên-



cias históricas não apenas moldaram o passado do país, mas também influenciaram as dinâmicas sociais, políticas e culturais do presente.

Nesse cenário, o pensamento afro-diaspórico emerge como um conjunto de ideias e concepções desenvolvidas a partir das experiências e perspectivas das populações afrodescendentes que foram dispersas pela diáspora africana, principalmente durante o período de tráfico transatlântico de pessoas escravizadas (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018).

Emergência da narrativa indígena na história surge da necessidade de reconhecimento e valorização das perspectivas, experiências e vozes dos povos indígenas na construção e interpretação dos eventos históricos. A história oficial foi predominantemente contada a partir de uma visão eurocêntrica que, muitas vezes, marginalizou, silenciou ou distorceu as narrativas dos povos indígenas (Lima, 2012).

Assim, enquanto a decolonialidade oferece um quadro teórico para analisar e combater as estruturas coloniais presentes nas sociedades contemporâneas, o pensamento afro-diaspórico e indígena fornece uma base para revisar a história oficial e incluir as vozes e experiências das populações marginalizadas. A interação entre essas perspectivas tem enriquecido tanto o campo acadêmico como os movimentos sociais e os espaços escolares.

Frantz Fanon (2008) contribuiu de forma significativa para o pensamento afro-diaspórico ao analisar como o racismo internalizado afeta a identidade das populações colonizadas. O autor explorou a influência da opressão colonial na psicologia das pessoas negras, com análises sobre a construção da identidade, o impacto psicológico do racismo e as estratégias de resistência.

Krenak (2019) nos aponta para a importância de os indígenas contarem sua própria História. A importância está relacionada à preservação da identidade cultural, à transmissão de conhecimentos an-



cestrais e à valorização da memória e das tradições dos grupos étnicos. Quando um indígena compartilha sua história, ele está contribuindo para fortalecer a autoestima e a autoafirmação do seu povo, além de garantir a continuidade da sua cultura para as futuras gerações.

Essas ideias têm encorajado uma reavaliação crítica do passado, para investigar de forma mais aprofundada os contextos históricos e culturais das comunidades afrodescendentes e indígenas e suas contribuições para a construção das sociedades em que estão inseridas. Esse movimento de reconhecimento e valorização tem influenciado a escrita da história, abrindo caminho para novas narrativas e enfoques mais inclusivos e plurais, ou seja, estamos escovando a História a contrapelo, tal qual Benjamin (1987) nos ensinou.

De acordo com Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018) há o risco na tradição acadêmica brasileira de que a decolonialidade se torne apenas uma moda acadêmica superficial, ao invés de um projeto de intervenção na realidade. Por isso, é fundamental reconhecer sua dimensão política e sua conexão com as lutas de resistência das populações afro-diaspóricas, indígenas e do terceiro mundo.

Embora impor-se como pauta curricular não seja o intuito primordial dos movimentos sociais de luta pelos direitos das populações afrodescendentes, eles desempenham influências diretas na política e também na educação, inclusive na definição curricular. Assim, a presença dessas discussões no currículo emerge como uma consequência natural dessas lutas e do reconhecimento de sua importância histórica como atores sociais relevantes.

Os estudos decoloniais desempenham um papel crucial na desconstrução de estereótipos e preconceitos profundamente enraizados na sociedade, promovendo uma compreensão mais ampla e crítica da história e cultura afro-brasileira e indígena (Lima, 2012). Ao realçar as resistências, lutas e contribuições desses povos ao longo da história, es-



ses estudos não apenas revelam a importância fundamental dos grupos afrodescendentes e indígenas na formação e transformação da sociedade brasileira, mas também se afirmam como uma forma de resistência. Eles contestam as narrativas hegemônicas e contribuem para o reconhecimento e valorização das diversas identidades e histórias que compõem o tecido social, atuando contra a perpetuação de visões estereotipadas e discriminatórias (Lima, 2012). Nesse contexto, é imprescindível refletir sobre como estas questões incidem na educação e como podem ser problematizadas pelo ensino de História.

### **O ensino de História em perspectiva decolonial**

A inclusão das perspectivas afro-diaspóricas e indígenas no ensino de História oferece uma visão mais completa e equitativa do passado, promovendo uma apreciação mais profunda das complexidades das diásporas, colonialismo e resistência. Essas perspectivas não apenas contribuem para uma representação mais justa, mas também incentivam uma reflexão crítica sobre o impacto contínuo desses eventos na sociedade contemporânea.

Um importante passo para isto é a atualização dos currículos brasileiros para incluir conteúdos específicos sobre a História e a Cultura dos povos africanos, afrodescendentes e indígenas. Nesse ensejo, a Lei 10.639/2003 representou um avanço significativo ao alterar a Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas, tanto públicas quanto privadas, do ensino fundamental e médio.

Essa legislação também instituiu o Dia Nacional da Consciência Negra em 20 de novembro, reforçando a importância da reflexão sobre a contribuição dos afrodescendentes para a sociedade brasileira.

O Parecer CNE/CP 003/2004, emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 10 de março de 2004, desempenhou um



papel crucial na orientação e implementação da Lei 10.639/2003. Esse parecer teve como objetivo fornecer diretrizes específicas para a incorporação da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, indo além do simples cumprimento da legislação.

Um ponto de destaque do parecer foi a ênfase na abordagem transversal, propondo a inserção dos referidos temas em diversas disciplinas, ampliando a perspectiva para além da tradicional área de História. Além disso, reconheceu a necessidade de inclusão da discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular da formação, inicial e continuada, de professores para todos os níveis de ensino.

O documento também ressaltou a importância de desenvolver material didático específico e adotar metodologias que promovam uma compreensão profunda e uma valorização efetiva da contribuição afro-brasileira para a sociedade. A participação ativa da comunidade escolar, incluindo pais, alunos e membros locais, foi enfatizada como crucial para o sucesso e aceitação dessas mudanças.

Outro aspecto relevante abordado pelo parecer foi a necessidade de estabelecer mecanismos de avaliação e monitoramento contínuos para verificar a eficácia da implementação da lei. O que deve envolver a análise de resultados acadêmicos, o acompanhamento da formação de professores e a avaliação da adequação dos materiais didáticos utilizados nas escolas.

Em síntese, o Parecer CNE/CP 003/2004 não se limitou a estipular a obrigação do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, mas ofereceu diretrizes abrangentes para proporcionar a incorporação desses conteúdos no ambiente educacional. Posteriormente, a Lei 11.645/2008 ampliou o escopo ao incluir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena no currículo escolar. Isso refletiu a busca por uma abordagem mais abrangente e diversificada, reconhecendo não



apenas a herança afro-brasileira, mas também a riqueza cultural dos povos indígenas.

No tópico seguinte, apresentamos dois relatos de experiência docente, os quais ilustram a aplicação dos referidos dispositivos legais no contexto do ensino básico brasileiro atual. A primeira experiência abordou a História e Cultura Afro-Brasileira, enquanto a segunda abrangeu a História e Cultura Indígena.

### **Relato de experiência: “a escravidão deixou sequelas na sociedade brasileira?”**

Meu nome é Suzyanne Valeska Maciel de Sousa, no ano de 2023 trabalhei como professora de História na Escola Municipal Pastor Isaias Rafael de Alencar, na cidade de Igarassu-PE, lecionando em turmas de 6º aos 9º anos no turno matutino. No presente relato abordarei o trabalho desenvolvido com os alunos de duas turmas de 7º ano (A e B) do ensino fundamental, com faixa etária de 12 anos, tendo como temática norteadora a questão da escravização da população negra no Brasil e seus reflexos nos dias atuais.

O currículo da cidade de Igarassu-PE para o Ensino Fundamental tem como base os parâmetros nacionais da Constituição Federal Brasileira (1988), da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais - LDB (1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEB (2010), do Plano Municipal de Educação de Igarassu – PME (2015), da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e do Currículo de Pernambuco (2018) (Igarassu, 2022).

O referido currículo apresenta, na parte destinada ao 7º ano do Ensino Fundamental, quatro habilidades referentes ao objeto de conhecimento “a escravidão *moderna e o tráfico de escravizados africanos*” dentro da Unidade temática “*lógicas comerciais e mercantis da modernidade*”. Como apresentado no trecho da tabela a seguir:



**Tabela 2 – Trecho do Currículo da cidade de Igarassu, Pernambuco.**

<p>A escravidão moderna e o tráfico de escravizados africanos</p>	<p>(EF07HI16-IGPE) Discutir o conceito de escravidão moderna e identificar sua a diferença em relação ao escravismo antigo, à servidão medieval e outras formas de trabalhos compulsório.</p> <p>(EF07HI16X-IGPE) :Comparar e discutira as diferenças entre a escravidão em África e na América, identificando pontos de convergência e divergências da escravidão ao longo do tempo e do espaço, destacando os impactos da escravidão negra na África e na América na dinâmica do Mundo Atlântico.</p>
<p>A escravidão moderna e o tráfico de escravizados</p>	<p>(EF07HI17-IGPE) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases e espaços sociais, discutindo como essas práticas se estabeleceram na relação com os povos indígenas e com a escravidão de negros africanos no Brasil.</p> <p>(EF07HI18-IGPE) Identificar os agentes responsáveis pelo tráfico negreiro e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados, destacando a participação das elites brasileiras no comércio Atlântico de pessoas, com especial atenção para a participação dos senhores de engenho e comerciantes de Pernambuco, apontando, também, paras as diversas formas de resistência a essas práticas e processo na África e nas Américas.</p>

**Fonte:** Igarassu (2022, p. 393).

É possível notar que o referido currículo não só apreende os princípios propostos por seus documentos norteadores como se esforça para ir além deles. Assim, o documento contribui para promover uma abordagem mais profunda e abrangente da questão da escravização moderna dos povos africanos, destacando ainda seus processos de resistência e os impactos da escravização negra na África e na América.

No que se refere ao meu planejamento anual, reservei tais temas para serem trabalhados no início do quarto bimestre, pois até lá pude abordar diversos aspectos históricos que caracterizam o mundo moderno e as complexas conexões entre as sociedades africanas, americanas e europeias.



Neste ensejo, no início do quarto bimestre apresentei aos meus alunos os objetivos de aprendizagem planejados e optei por iniciar com a exibição do documentário “Amarelo - É Tudo Pra Ontem” do cantor e compositor Emicida. Minha ideia era partir de questões que mobilizam, no presente, a juventude negra brasileira para então abrirmos a discussão sobre os acontecimentos passados.

No entanto, para minha surpresa, meus alunos não gostaram do documentário desde seu início. Ao notar o descontentamento geral, questionei o motivo e eles me responderam que não conheciam o artista nem se identificavam com o estilo musical, o que gerou distanciamento e desinteresse.

Após a frustração, decidi pesquisar outros instrumentos audiovisuais que trabalhassem a temática e escolhi o documentário “Ecos da escravidão”, produzido pela TV Brasil no Programa Caminhos da Reportagem. O documentário trabalha de modo muito didático a história da escravidão, desde a escravização de africanos em suas terras natais, a sua chegada ao Brasil até a abolição da escravidão, incorporando também as diversas formas de resistência empreendidas pelos escravizados e os reflexos desse momento histórico na sociedade brasileira atual.

Foi possível notar que as duas turmas, guardadas as suas particularidades, demonstraram interesse e curiosidade acerca das fontes históricas e problemáticas sociais abordadas pelo documentário. A estrutura do documentário tem pausas, como divisões de capítulos, nas quais pude parar a exibição para ouvir os comentários e perguntas dos alunos ao longo das aulas.

Após a exibição do documentário e debate sobre seus principais pontos, seguiram-se aulas expositivas e dialogadas com o uso do livro didático. Estas aulas tiveram como intuito permitir que os alunos tenham contato com mais informações e fontes sobre o período trabalhado, como mapas, relatos e imagens presentes no livro. Além disso, foi também o



momento de realização de atividades escritas como forma de exercitar e desenvolver habilidades de análise e crítica individual do conteúdo.

Meu planejamento avaliativo para este tema envolvia apenas trabalhos escritos, no entanto, alunos e alunas do 7º ano “A” propuseram a realização de um debate entre as turmas. Ao levar a ideia para o 7º ano “B”, notei grande empolgação por parte dos alunos, assim, decidi concretizar a ideia.

Os alunos que participaram mais diretamente do debate decidiram pela participação de modo espontâneo, sua desenvoltura e preparação foram avaliados para compor sua nota bimestral. Quanto aos alunos que não participaram diretamente do debate, estes elaboraram posteriormente um trabalho escrito e individual sobre o mesmo tema abordado. A preparação para o debate contou com a formação dos grupos e a disponibilização de materiais on-line para pesquisa, como jornais, revistas, documentários e vídeos informativos, sob minha mediação.

No dia 9 de novembro de 2023, o debate foi realizado, envolvendo seis alunos de cada turma, com o tema “A escravidão deixou sequelas na sociedade brasileira?”. Cada grupo teve seu momento de fala e todos os demais alunos puderam assistir aos colegas. Apesar de jovens, os alunos demonstraram bastante maturidade no tratamento do tema, sendo necessárias poucas intervenções por parte dos professores. Dentre as questões abordadas, as mais recorrentes foram: racismo estrutural, reparação histórica e cotas raciais.

Após o momento de debate entre os grupos, os alunos que estavam assistindo puderam fazer questões e comentários, de modo que o debate foi ampliado para toda a turma. Esse momento foi mediado por mim, mas também contou com a participação de monitoras<sup>34</sup> que tra-

<sup>34</sup> As monitoras que participaram foram: Aline Guedes de Santana, graduanda em Matemática; Marianne Ferreira da Luz, graduanda em História; Maria Vitória Oliveira Barros, graduanda em enfermagem; e Larissa Farias da Silva, graduanda em Pedagogia.

balhavam na escola como assistentes de alunos, as quais se dispuseram a colaborar com suas experiências e análises.

A participação das monitoras foi um momento inesperado e especial, primeiramente, por se reconhecerem como mulheres negras, elas contribuíram com análises que partem de um lugar de fala. Além disso, por serem mais jovens e naturais da mesma cidade que os alunos, foi possível notar que sua fala promoveu uma identificação social e cultural, com discursos contundentes acerca da experiência de serem estudantes e trabalhadoras negras no Brasil.

Analisando que a experiência se mostrou muito produtiva, pois os trabalhos escritos e individuais realizados pelos alunos após o debate trouxeram opiniões bem elaboradas, citando muitos dos pontos debatidos e também questões presentes no documentário assistido anteriormente em sala.

Como professora, absorvi duas importantes lições desta experiência, em primeiro lugar acredito que é importante manter-se flexível diante de imprevistos, seja por um documentário que cause frustração e precise ser substituído ou a participação inesperada de monitoras que tanto agregaram às discussões. Por conseguinte, compreendi a importância de estar aberta a ouvir os alunos, suas percepções e sugestões, pois assim a experiência de ensino e aprendizagem pode tornar-se mais fácil e envolvente para ambos os lados.

## **Relato de experiência 2: ONHB - Povos Originários em perspectiva**

Meu nome é João Kaio Miguel Arruda e trabalho há três anos na Escola Nossa Senhora da Conceição, situada em São José de Piranhas, uma cidade no interior da Paraíba. A instituição é privada e abrange todos os níveis da Educação Básica, desde o Ensino Infantil até o Ensino



Médio. No ano de 2023, a gestão da escola e eu, decidimos inscrever os alunos na Olimpíada Nacional de História do Brasil (ONHB).

A ONHB é uma iniciativa de extensão promovida pela Universidade Estadual de Campinas, organizada pelo seu Departamento de História e conta com a colaboração de professores, estudantes de doutorado, mestrado e graduação. A coordenação do projeto é de responsabilidade do corpo docente.

A Olimpíada se descreve em seu site como um representante significativo no campo das ciências humanas. A competição tem como objetivo principal fomentar o interesse e o conhecimento em história entre os estudantes brasileiros. Ela se destaca por ser uma atividade desafiadora e estimulante, engajando jovens de diferentes níveis educacionais, especialmente do Ensino Médio e Fundamental, em uma jornada educativa profunda e envolvente sobre a história do país.

A ideia é que os alunos assumam o “ofício de historiador”, analisando, debatendo e problematizando em seis fases que ocorrem de forma online, com 10 questões e uma tarefa até a quarta fase. Na quinta fase, elaboram um plano de aula e, na sexta fase, corrigem as tarefas das outras equipes.

As questões da Olimpíada são bastante diversificadas e desafiadoras, formuladas para explorar diferentes temas e períodos da História do Brasil. Elas utilizam uma variedade de documentos, imagens, mapas, textos acadêmicos e debates historiográficos. As questões são elaboradas para estimular o debate, a reflexão e a pesquisa em equipe, valorizando a interação entre alunos e professores. Muitas vezes, essas questões possuem mais de uma resposta correta, e cabe às equipes escolher a alternativa que consideram mais adequada.

No ano de 2023, a ONHB deu ênfase às problemáticas dos povos originários, principalmente dos Yanomami, tema muito discutido



no início do ano devido às condições precárias às quais estavam submetidos (Granchi, 2023).

Inscritos na ONHB, quatro equipes do Ensino Médio, cada uma composta por três alunos, tiveram a liberdade de decidir sua participação, sem pressão por parte da escola ou dos professores. Esses alunos tiveram a oportunidade de discussões que não seriam possíveis em aulas convencionais; mesmo com a Lei 11.645/08 em vigor, sabemos que os conteúdos sobre os povos originários são frequentemente marginalizados.

Walter Benjamin (1987) sugere que temos a tarefa, enquanto historiadores, de escovar a história a contrapelo, dando voz aos esquecidos e trazendo para o centro os marginalizados. É isso que a ONHB faz ao possibilitar que os alunos analisem, debatam e discutam questões como o Marco Temporal, trazendo reflexões de personagens como Davi Kopenawa, xamã e porta-voz dos Yanomami. Essas questões e personagens frequentemente estão ausentes dos livros didáticos de História.

Participamos de uma atividade conhecida como “Tarefa das Migalhas”. Esta tarefa envolve a análise do quadro “Nepu Arquepu” da artista indígena Duhigó Tukano, exigindo dos alunos um exercício de observação detalhada e interpretação.

Neste desafio, os alunos recebem uma imagem da obra artística com várias partes em destaque, cada uma marcada com um número. Ao lado da imagem, são apresentadas diversas frases descrevendo aspectos da obra. A tarefa dos participantes é associar cada número na imagem a uma das frases fornecidas.

Um detalhe importante nesta atividade é que o número de frases excede o de números na imagem, indicando que algumas frases não correspondem a nenhum dos elementos numerados. Isso requer dos alunos não apenas uma observação cuidadosa da obra, mas também um pensamento crítico para determinar quais descrições se alinham melhor com



os elementos destacados. Esta tarefa avalia habilidades de análise visual, compreensão textual e capacidade de síntese, exemplificando como a ONHB fomenta o aprendizado interativo e reflexivo em História.

Na quinta fase da Olimpíada, a equipe foi desafiada a assumir o papel de professor e planejar uma aula, cujo tema era a questão indígena no Brasil. Os alunos tinham instruções específicas a seguir, como trabalhar com vídeos e imagens, indicar para qual série a aula estava programada, organizar objetivos possíveis de serem alcançados, produzir os slides da aula e listar todas as referências utilizadas.

A participação dos alunos na ONHB representou um marco significativo na abordagem dos povos originários. Este evento proporcionou uma oportunidade de engajamento com temas históricos muitas vezes marginalizados nas aulas convencionais, apesar da existência de legislações como a Lei 11.645/08.

A ênfase nos Yanomami e em outras questões indígenas permitiu que os estudantes explorassem profundamente os aspectos culturais, sociais e históricos dos povos nativos do Brasil, indo além dos limites dos currículos tradicionais. Através da análise crítica de obras de arte, textos de indígenas e a simulação de tarefas de ensino, os alunos desenvolveram um entendimento mais rico e multifacetado sobre as questões indígenas no país.

Analisando que a participação na Olimpíada foi uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento de habilidades analíticas, críticas e empáticas nos estudantes. Ao explorar temas complexos e frequentemente marginalizados, eles aprenderam a valorizar narrativas sub-representadas e entenderam a importância de abordagens inclusivas na historiografia. Aprendizados como esse transcendem o âmbito escolar, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para os desafios de uma sociedade diversificada e em constante transformação.



## Considerações Finais

Em conclusão, a decolonialidade emerge como perspectiva fundamental para pensar a História. Entretanto, a introdução dessas ideias no ensino de história enfrenta resistências de currículos eurocêntricos e políticas educacionais neoliberais que dificultam a adoção de novas perspectivas e abordagens mais inclusivas.

A inclusão de narrativas afro-diaspóricas e indígenas no ensino de História não apenas amplia o repertório de conhecimento dos estudantes, mas também os convida a refletir sobre as injustiças históricas e as lutas por reconhecimento e igualdade. Ao promover a diversidade de perspectivas, nós, educadores, capacitamos os alunos a questionar as narrativas dominantes, a compreender a complexidade das relações sociais e a se engajar de forma crítica e empática com o passado e o presente.

Os relatos de experiência evidenciam isso. Ao incluir essas temáticas e promover reflexões críticas sobre as injustiças históricas e as contribuições desses grupos marginalizados, estamos desafiando as narrativas eurocêntricas dominantes e ampliando a perspectiva dos estudantes sobre a história do nosso país. Marx (2007) já dizia que é na práxis que se comprova a verdade: a teoria deve sempre ser acompanhada da prática.

Diante disso, são necessárias ações políticas que promovam mais mudanças no currículo de História para garantir uma educação mais inclusiva, diversa e reflexiva. Essas mudanças envolvem mobilização social e disputas de poder, mas são essenciais para superar visões limitadas e eurocêntricas da História, valorizar a diversidade étnico-racial do Brasil e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

É importante assinalar que a problemática se estende também à produção didática e à formação de professores. A discussão sobre os povos africanos, afrodescendentes e indígenas, quando ocorre, é fre-

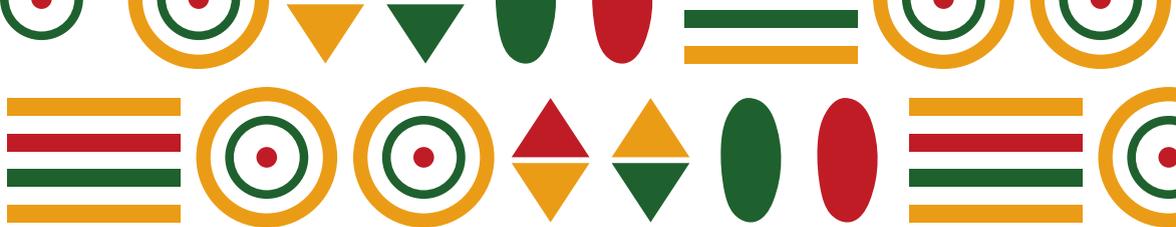


quentemente relegada a um apêndice, sem uma integração efetiva na narrativa histórica.

Apesar dos avanços na pesquisa historiográfica, a falta de uma abordagem adequada pode impactar negativamente na percepção dos estudantes, contribuindo para a manutenção de estereótipos. A capacitação dos professores em relação ao pensamento afro-diaspórico e indígena na perspectiva decolonial é essencial para que possam aplicar essas abordagens de forma efetiva em suas práticas pedagógicas.

Adotar uma abordagem decolonial potencializa o ensino de história enquanto uma ferramenta poderosa para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e consciente de sua diversidade cultural.





## 8 HISTÓRIAS DAS ÁFRICAS NAS SALAS DE AULA: DESCONSTRUINDO PRECONCEITOS E REPENSANDO UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA ATRAVÉS DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Flávia Maria de Carvalho  
Alice Maria da Silva Araújo

O presente capítulo tem como principal objetivo apresentar propostas e resultados parciais do projeto *História das Áfricas nas salas de aula: desconstruindo preconceitos e repensando uma educação antirracista através de estratégias pedagógicas*, que estamos executando desde março de 2023.

A ideia de organizar um projeto voltado para a área de Ensino de História das Áfricas surgiu após a identificação das grandes lacunas que ainda afastam as produções acadêmicas do cotidiano das salas de aula de grande parte das escolas da rede estadual de ensino do estado de Alagoas. No ano de 2019 estivemos junto a profissionais do ensino em um curso de capacitação intitulado *Formação Continuada e Colaborativa: o Ensino de História e a Formação da Consciência Histórica de professores e alunos* organizado e promovido pelo Laboratório de Pesquisas e Práticas de Ensino (LAPPEHis) coordenado pela professora Lídia Baumgarten (UFAL). A proposta principal da atividade era estabelecer um diálogo e



possíveis parcerias com a Secretaria Municipal de Educação de Alagoas, através da realização de oficinas e cursos com propostas de formação continuada para os professores de História do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. A experiência nos motivou e ao mesmo tempo nos sinalizou para a necessidade de expandir canais que pudessem fazer nossas produções acadêmicas sobre as Histórias das Áfricas e das Culturas Afro-Brasileiras chegarem ao cotidiano escolar de uma forma eficiente.

Na prática, nos questionamos sobre a urgência de produzir materiais didáticos e paradidáticos que, ao mesmo tempo, mantivessem os rigores acadêmicos e linguagens que facilitassem o acesso por parte de professores que ainda demandam por formações continuadas para atender de forma satisfatória aos desígnios da Lei 10.639/2003<sup>35</sup>.

A Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003<sup>36</sup>, que determina o ensino de História da África e das Culturas Afro-Brasileiras, é de extrema relevância para as ações de combate ao racismo estrutural ainda presentes em nossa sociedade. As orientações contidas no texto foram ratificadas e suas propostas foram organizadas e apresentadas no Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasília, 2009), importante ferramenta teórica para a elaboração das reflexões que levaram ao desenvolvimento de nosso projeto.

<sup>35</sup> Esse debate necessário vem ganhando cada vez mais espaço, principalmente entre os pesquisadores atentos às pautas que vêm sendo levantadas em relação à História Pública. Para um aprofundamento sobre o tema ver: Almeida; Rodrigues, 2021.

<sup>36</sup> BRASIL. *Lei nº 10639, de 09 de janeiro de 2003*. [...] Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em <https://legislacao.presidencia.gov.br/>. Acesso em 27/05/2024.



A inclusão de conteúdos sobre as Histórias das sociedades africanas e das experiências desses grupos nas diásporas e nas sociedades coloniais trouxe à tona a necessidade de disponibilizar uma maior diversidade de recursos e ferramentas para os profissionais da educação que têm a responsabilidade de executar nas escolas o que determina a Lei. Grande parte dos livros didáticos e paradidáticos disponíveis já apresentam conteúdos que dialogam com as orientações das diretrizes curriculares, mas ainda é possível identificar as lacunas que separam as pesquisas acadêmicas sobre sociedades africanas e diaspóricas das práticas pedagógicas escolares (Candau; Oliveira, 2010). Nesse ponto, elaboramos o projeto com a proposta de produzir materiais que possam ser úteis na elaboração de estratégias voltadas para uma educação antirracista e decolonial e que sejam disponibilizados aos professores de História da rede pública estadual de Alagoas.

### **Sobre a formação continuada de professores de História e os conteúdos da Lei 10.639/2003**

Atualmente, o currículo do curso de Licenciatura em História da UFAL tem como obrigatórias as disciplinas de História da África I e África II, além de disciplinas eletivas voltadas para educação étnico-racial e para os debates promovidos pela Lei nº 10.639 de 2003. Em comum, as ementas têm como principal proposta apresentar os diferentes povos africanos como protagonistas de suas Histórias, contribuindo dessa forma para a desconstrução de estereótipos equivocados e que contribuem para a manutenção de uma visão da História da África como algo único e linear (Adichie, 2010). Muitos dos professores que atualmente estão nas salas de aula do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio não tiveram em suas grades curriculares essas disciplinas, assim como nem todos tiveram a oportunidade de se atualizar sobre os conteúdos que se tornaram obrigatórios a partir da referida Lei.



O conceito de educação antirracista é diretamente focado na construção de bases pedagógicas que sustentem as práticas de combate e enfrentamento dos diferentes tipos de racismo que, infelizmente, ainda são presente em nossa sociedade (Abreu; Mattos; Grinberg, 2019; Pereira, 2012). Sendo assim, é necessário capacitar professores que já estão em sala de aula. Ao mesmo tempo, estamos formando uma nova geração de docentes que já tem em seu repertório ferramentas, conteúdos e estratégias para abordar, de forma assertiva e correta, temas como as diversidades étnico-raciais e culturais, as experiências dos cativeiros, as interpretações sobre o período da escravização e do pós-abolição e também as Histórias das sociedades africanas com foco no protagonismo desses sujeitos e na desconstrução de estereótipos.

Nas palavras de Joseph Ki-Zerbo: “Não se trata aqui de construir uma História-Revanche, que relançaria a História colonialista como um bumerangue contra seus autores, mas de mudar a perspectiva e ressuscitar imagens esquecidas ou perdidas” (Ki-Zerbo, 2010, p. 37).

Conhecer as Histórias das Áfricas (no plural) e Afro-Brasileiras (também no plural) a partir de perspectivas afrocêntricas e decoloniais é de extrema relevância para a construção de um projeto educacional que tem como meta a difusão de um conhecimento histórico que possa efetivamente contribuir para a formação de alunos críticos e conscientes que se posicionem de diferentes formas contra os racismos em nossa sociedade<sup>37</sup> (Pereira; Paim, 2018).

Nossos diálogos preliminares junto aos professores de História da rede estadual evidenciaram um grande interesse por parte desses educadores em buscar aprofundamentos sobre o ensino de África e das culturas Afro-Brasileiras. Muitos profissionais afirmaram que ainda re-

<sup>37</sup> Asante, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: Nascimento, Elisa Larkin. Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.



produzem em sala de aula abordagens eurocêntricas que desconsideram africanos e afrodescendentes como agentes históricos por não terem tido debates sobre as revisões que começaram a predominar em meios acadêmicos a partir da década de 60 do século XX (Slenes, 2009). A oferta de cursos, oficinas e projetos que venham ajudar a aprimorar os conhecimentos e as metodologias que podem ser utilizadas em sala de aula são necessárias para que possamos atingir de forma eficiente um dos principais postulados da Lei 10.639/2003 que é a defesa de uma educação antirracista.

Dessa experiência partimos para a elaboração de nossa primeira versão do projeto que foi submetido e aprovado pela FAPEAL no edital nº 03/2022 de Apoio a Pesquisas e Humanidades. Entre nossos primeiros desafios, nos deparamos com a necessidade de adequar nossas ambições às reais possibilidades. A princípio, tínhamos pensado em construir um banco de dados no formato de uma plataforma que pudesse disponibilizar materiais didáticos, recursos e estratégias para os professores. No texto do projeto listamos propostas como a elaboração de jogos interativos (on-line e físicos), gravações de entrevistas no formato de podcasts (tanto com especialistas em História da África, quanto com professores da rede estadual que pudessem relatar experiências no ensino referentes à aplicação da Lei nº 10.639 de 2003) e sugestões de planos de aula. As ideias, apesar de terem sido muito elogiadas, foram ponderadas pela dificuldade de formarmos uma equipe multidisciplinar que nos desse suporte técnico (tanto para montar e manter o site como para as gravações de entrevistas). Com essa tomada de consciência foi preciso redefinir nossas estratégias, sem deixar nossas propostas originais, aguardando apenas um momento propício para serem executadas.

Na ocasião, foi preciso recalcular nossa rota e selecionar quais seriam as prioridades em nosso projeto, retomamos os relatos dos professores na ocasião de nosso contato no curso de capacitação. Uma fala recorrente trazida pelos profissionais foi a visão estereotipada que gran-



de parte dos alunos ainda reproduz sobre a História da África e dos africanos de forma estigmatizada e associadas somente a aspectos negativos e estigmatizados. Nas palavras de Joseph Ki-Zerbo:

Abatido por vários séculos de opressão, esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de procônsules, de sábios de todo tipo, que acabaram por fixar sua imagem no cenário da miséria, da barbárie, da irresponsabilidade e do caos. Essa imagem foi projetada e extrapolada ao infinito ao longo do tempo, passando a justificar tanto o presente quanto o futuro. (Ki-Zerbo, 2010, p. 37).

Os projetos pedagógicos antirracistas devem conter em seus planejamentos a elaboração de aulas e atividades de diferentes formatos que tenham como objetivo principal a desconstrução de imagens estritamente negativas de uma África homogênea e linear. Nesse ponto, recorreremos às reflexões da escritora nigeriana Chimamanda Adichie e os perigos de uma *História Única*, onde ela relata a experiência dela ao sair da África e ao chegar aos EUA para estudar e a forma como foi vista como “africana” e não como “nigeriana” (Adichie, 2010). Ela relata como exemplo a ocasião em que sua colega de quarto ficou surpresa ao descobrir que na Nigéria o idioma oficial é o inglês, assim como quando alguma música de cantores internacionalmente conhecidos era colocada e era esperado que Chimamanda não a conhecesse pelos colegas, essa série de pequenas violências fez Chimamanda se perceber pela primeira vez como africana e, paralelamente, entender essa criação ocidental de uma História africana que ela, como mulher nigeriana, não conhecia, uma África inventada pelo lado da História que colonizou e coloniza, criando um imaginário coletivo de uma nação necessitada e sem acesso ao mundo exterior.



Esse ponto de inflexão sobre os *perigos de uma História única* nos fez refletir sobre como essa ideia de uma identidade homogênea se perpetua ainda nas salas de aula, quando a África é trabalhada de forma pontual quando se abordam civilizações antigas e se estuda o Egito. No período de dominação colonial, ainda considerando a Conferência de Berlim como marco histórico e nas lutas independentista do século XX, a fala dos professores que estiveram conosco na atividade de formação continuada nos sinalizou para essa organização dos conteúdos que ainda é referência na organização dos currículos de História no Ensino Fundamental e Médio.

A construção de um imaginário sobre as sociedades africanas associado somente a doenças, fome, guerra, pobreza e escravidão tem origens diversas. Desde os textos e mapas produzidos por cartógrafos da Antiguidade, passando por relatos de cronistas e viajantes, discursos teológicos medievais e modernos que buscavam configurar o cativo de negros como uma prática legítima aos olhos de Deus, passando pelos discursos do darwinismo social e determinismo racial dos séculos XIX e XX, até a propagação de imagens que ratificam visões pejorativas e seletivas das muitas Áfricas feita por diferentes mídias (Oliva, 2003).

Os efeitos da disseminação desses conteúdos racistas ratifica o modelo de observação e da descrição pautado sempre na ênfase e na busca por diferenças que eram enfaticamente destacadas. Os objetivos de distinguir observador e observado / europeus e africanos / brancos e negros precisa ser visto como um obstáculo a ser superado no caminho dos projetos focados na educação antirracista. As salas de aula precisam ser espaços para a desconstrução dessas formas perversas de se perceber as sociedades africanas e diaspóricas, enfatizando outros aspectos de suas Histórias e, dessa forma, contribuindo para a necessária reescrita de tantas narrativas que clamam urgentemente para serem revisadas.

As narrativas sobre sociedades africanas ainda são muitas vezes interpretadas de formas equivocadas e que generalizam tanto aspectos



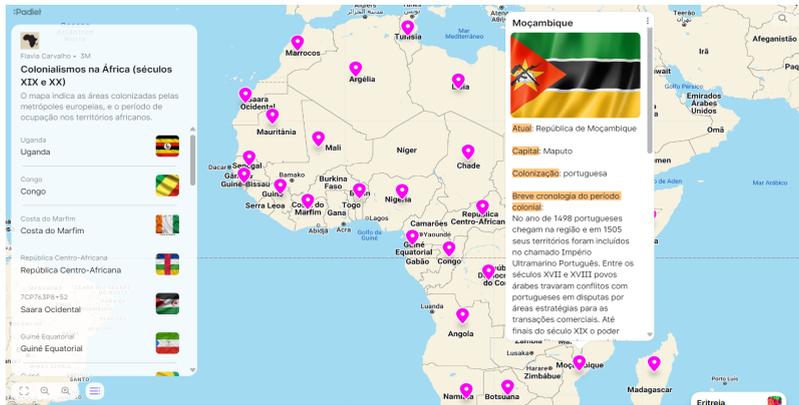
culturais, quanto políticos e econômicos, e ainda ratificam leituras onde os africanos são apresentados como coadjuvantes de suas histórias (Silva, 2012). Desconstruir estereótipos é uma pauta necessária para uma educação decolonial e antirracista que deve ser um instrumento para o combate as diferentes formas de preconceito, capacitando os professores para agirem em prol de uma educação antirracista. Por isso, um dos principais focos do nosso projeto é apresentar as Histórias africanas de formas plurais, onde o ensino e as práticas pedagógicas possam convergir para a compreensão de experiências diversas desses grupos étnicos tanto na África quanto nas sociedades organizadas no contexto das Diásporas.

Outro ponto que mereceu destaque nessa primeira etapa foi o diálogo com a Geografia, mais especificamente em relação ao uso de recursos cartográficos no planejamento das atividades pedagógicas. A importância da interdisciplinaridade nos levou a priorizar a elaboração de mapas interativos que pudessem ser disponibilizados para os alunos, contendo informações pontuais e de acesso direto (Ferracini *et al.*, 2021).

O primeiro mapa que elaboramos foi sobre os processos de colonização europeia no continente africano entre os séculos XIX e XX. O objetivo principal, além de ampliar as noções sobre os territórios africanos, foi o de apresentar um breve resumo que contivesse os principais idiomas, um breve histórico da ocupação e da dominação realizada pelas metrópoles europeias, e uma síntese dos processos de identificação.



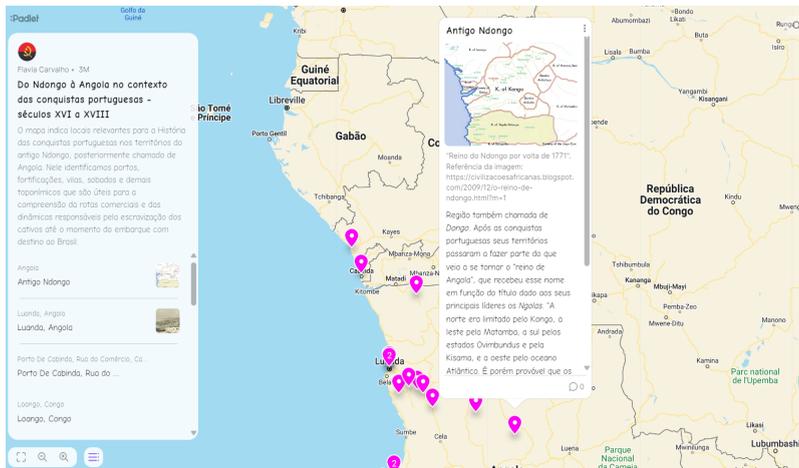
## Mapa 1 – Colonialismos na África (séculos XIX e XX)



Fonte: disponível em: <https://padlet.com/flaviacarvalho8>.

Nosso segundo mapa, ainda em caráter experimental, foi sobre a ocupação portuguesa nos territórios atualmente chamados de Angola. A intenção desse mapa é apresentar de forma processual diferentes etapas que antecederam o período colonial formal, evidenciando que os processos de conquistas realizados pela Coroa portuguesa enfrentaram diferentes modelos de resistência e que seus estudos devem necessariamente contemplar o papel e personagens que compunham as elites políticas locais. Dessa forma, é possível apresentar os mbundu (grupo étnico predominante nos antigos territórios do Ndongo, que passaram a ser chamados de Angola pelos portugueses no século XVII) como agentes históricos, e não como figurantes dos episódios que levaram à institucionalização da colônia portuguesa em Angola. O mapa indica, com textos curtos, locais relevantes para a História de Angola com informações sobre sua importância econômica e política.

## Mapa 2 – Do Ndongo à Angola no contexto das conquistas portuguesas - séculos XVI a XVIII.



Fonte: disponível em: <https://padlet.com/flaviacarvalho8>.

O próximo mapa que está sendo elaborado tem como objetivo indicar os locais que sediaram os congressos Pan-Africanistas. Manteremos o formato dos mapas anteriores inserindo textos curtos com breves explicações sobre as datas, principais pautas, personagens que se destacaram como lideranças e que se tornaram referências nos debates sobre Pan-Africanismo. Dessa forma, os professores podem explorar como essas ideias foram disseminadas e como repercutiram em diferentes espaços coloniais e, posteriormente, em nações independentes como proposta de pensar a África como um vínculo entre os povos negros dispersos por diferentes regiões através das migrações compulsórias e todas as violências associadas às Diásporas<sup>38</sup>.

Uma importante contribuição para o nosso projeto foi dada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marina de Mello e Souza, que nos concedeu direito de uso

<sup>38</sup> Sobre o Pan-Africanismo ler o Capítulo 6 do livro de Hernandez, 2005.

dos mapas que fazem do seu livro “África e Brasil Africano”, publicado pela editora Ática. Os mapas são de extrema importância em nosso projeto e podem ser utilizados em diferentes atividades interdisciplinares<sup>39</sup>.

### **Sobre novas fases do projeto:**

Após essa etapa, foi necessário pensar em um meio online para hospedagem dos mapas até então já feitos e de todos os materiais que estavam sendo construídos e os que futuramente serão incorporados no projeto. Dessa forma, iniciamos uma busca por uma forma sem custo e de fácil acesso para que esses materiais possam ser acessados e utilizados pelos professores. A alternativa viável foi a criação de uma página em um blog com o nome do Grupo de Estudos a que o projeto é vinculado ([www.getaufal.blogspot.com](http://www.getaufal.blogspot.com)). Iniciamos a construção da identidade visual do projeto, que ainda está em andamento, e dividimos o site entre os seguintes tópicos:

#### 1. Ciclo de entrevistas do GETA:

GETA é o Grupo de Estudos Sobre Territórios Atlânticos, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Flávia Maria de Carvalho. Durante a Pandemia, o Grupo de Estudos realizou uma série de entrevistas com professores especialistas sobre História da África, convidando-os para falar de assuntos como o colonialismo em Angola, o tráfico de escravizados e a sociedade de Luanda (Angola) no século XVIII, mulheres africanas no mundo atlântico, o comércio no Congo e Angola. Ao todo, são cinco entrevistas disponibilizadas gratuitamente e anexadas à página do projeto. É possível também assistir às entrevistas diretamente pelo

<sup>39</sup> Agradecemos a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marina de Mello e Souza por nos autorizar a disponibilizar no site de nosso projeto [www.getaufal.blogspot.com](http://www.getaufal.blogspot.com) os mapas que fazem parte de seu livro *África e Brasil Africano* (2008).

Canal do Centro de Pesquisa e Documentação Histórica da UFAL pelo Youtube.<sup>40</sup>

Essas entrevistas são relevantes para repensarmos os protagonismos de diferentes personagens e grupos sociais da África Centro Ocidental, revisando as perspectivas eurocêntricas com que os temas abordados foram tratados pela historiografia até meados do século XX.

## 2. Ebooks, Livros e Paradidáticos:

Entramos em contato com historiadores especialistas em História da África e Histórias Afro-Brasileiras em busca de livros, ebooks ou paradidáticos que pudessem ser disponibilizados gratuitamente para serem anexados ao nosso blog, com link redirecionando direto para onde os livros possam ser baixados em formato de pdf.

## 3. Lista de sites com conteúdos sobre Histórias das Áfricas e Afro-Brasileiras:

Também é disponibilizado uma lista de sites com conteúdos sobre independências africanas, mapas, imagens, banco de dados sobre o tráfico atlântico de escravizados. Esse espaço tem como objetivo divulgar projetos que analisam temas relevantes e que apresentam propostas que podem ser utilizadas em sala de aula, entre eles destacamos a página do *Núcleo de Apoio à Pesquisa Brasil-África (NAP-USP)* ([https://brasilafrica.fflch.usp.br/sugestoes\\_materiais](https://brasilafrica.fflch.usp.br/sugestoes_materiais) [https://brasilafrica.fflch.usp.br/videos\\_palestras](https://brasilafrica.fflch.usp.br/videos_palestras) ), a página do projeto *PADAB: Projeto Acervo Digi-*

<sup>40</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/playlist?list=PL0WdlH5sYp1OD3QyTUsc9b\\_rCORlhUatK](https://www.youtube.com/playlist?list=PL0WdlH5sYp1OD3QyTUsc9b_rCORlhUatK). Acesso em: 28 mai. 2024.



*tal Angola-Brasil*<sup>41</sup> (Home - PADAB), o site do projeto *Slave Voyages*<sup>42</sup> <https://www.slavevoyages.org/>, o banco de imagens *Slavery Images*<sup>43</sup> <http://slaveryimages.org/s/slaveryimages/page/welcome>, o site do projeto *Salvador Escravista*<sup>44</sup> (<https://www.salvadorescravista.com/mapa>), a página com *Biografias de Mulheres Africanas*<sup>45</sup> da UFRGS (<https://www.ufrgs.br/africanas/>).

<sup>41</sup> Este site traz materiais sobre documentação digitalizada do Arquivo Nacional de Angola (AHA) que se encontra no *Projeto Acervo Digital Angola-Brasil (PADAB)*, sob a guarda do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). São documentos relacionados à História de Angola e seus vínculos com o Brasil e ao tráfico transatlântico de escravizados. Projeto coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mariza de Carvalho Soares (UFF) e projeto de indexação e divulgação através do site coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Crislayne Alfagali (PUC-RJ).

<sup>42</sup> O site *Slave Voyages* é uma iniciativa digital organizada por diferentes instituições internacionais de pesquisa e ensino que compila e torna acessíveis ao público registros dos maiores tráficos de escravos da História.

<sup>43</sup> Site do projeto *Slavery Images: A Visual Record of the African Slave Trade and Slave Life in the Early African Diaspora* disponibiliza imagens que foram selecionadas de uma ampla gama de fontes, a maioria delas datando do período da escravidão e que podem ser utilizadas em diferentes atividades nas salas de aula.

<sup>44</sup> O projeto *Salvador Escravista* pretende também contribuir para o ensino de história nos níveis fundamental e médio, servindo como uma ferramenta de pesquisa sobre a história de Salvador relacionada ao impacto da escravidão na sociedade soteropolitana, representada, entre outros aspectos, pelas homenagens em estátuas, prédios e nomes de ruas.

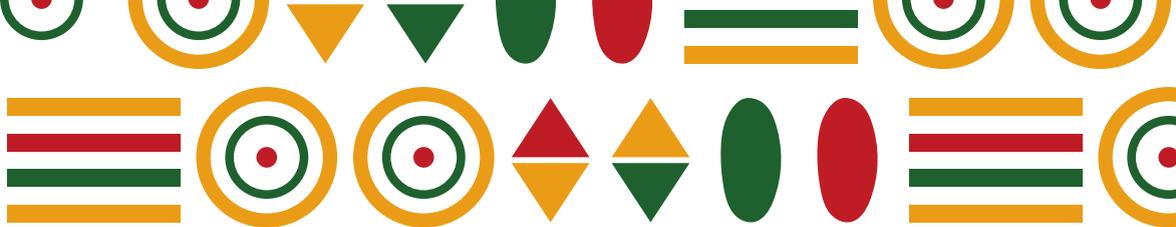
<sup>45</sup> O site *Biografias de mulheres africanas* é o resultado de um projeto de iniciação científica desenvolvido por estudantes de graduação e de pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no período de 2018 – 2020. Seu objetivo, eminentemente pedagógico, é dar a conhecer informações sobre a vida do maior número possível de mulheres nascidas no continente africano, das origens aos dias atuais, de modo a oferecer subsídios de ensino e pesquisa sobre a história das mulheres africanas em todos os níveis de educação – em língua portuguesa.



Após o encerramento do financiamento da Fapeal o projeto foi aprovado no Programa de Fomento de Atividades Extensionistas - PROFAEX/UFAL através do Edital 012/2023, quando obtivemos a renovação da bolsa para Alice, seguimos com a organização de nosso acervo digital e com a confecção de nossos materiais didáticos. Atualmente, estamos dedicadas à elaboração dos mapas interativos.

As próximas etapas preveem a divulgação junto a TV UFAL, com uma parceria firmada pela direção do ICHCA que pretende ampliar o projeto com a realização de entrevistas com lideranças religiosas e profissionais da educação que venham a contribuir com estratégias para a implementação de práticas pedagógicas antirracistas nas salas de aula. Nosso projeto é colaborativo, o que abre possibilidades para diálogos e parcerias, além de sugestões de livros, atividades e demais recursos que possam ser divulgados em nosso site.





## 9 OS USOS DO SITE TRÂNSITOS NO BRASIL IMPERIAL PARA A HISTÓRIA DOS AFRICANOS NO BRASIL

Luana Teixeira

Colocado no ar em 2023, o site Trânsitos no Brasil Imperial é uma plataforma que busca divulgar documentos, material didático e dados acerca dos movimentos espaciais, principalmente via marítima, da população ao longo do período imperial. Focado principalmente na utilização de Livros de Registros de Passaportes, as informações disponíveis no site envolvem principalmente pessoas escravizadas e estrangeiros. Mesmo contendo informações sobre milhares de estrangeiros de diversas nações, o interesse principal do projeto é focado na população africana e afrodescendente.

Atualmente o site disponibiliza documentos digitalizados de oito províncias brasileiras e banco de dados da província de Alagoas. A longo prazo, espera-se expandir o banco de dados através da tabulação das informações contidas nos diversos livros de passaportes digitalizados, mas, no atual momento da pesquisa e em virtude dos recursos financeiros disponíveis, o interesse está focado em produzir conteúdo relacionado à Alagoas. De todo modo, a digitalização e disponibilização dos livros de passaportes online é um instrumento útil para pesquisadores de diversas regiões do país e estrangeiros, que podem encontrar em uma única plataforma documentos dispersos em diversos acervos pelo Brasil.



Além de servir de base acessível para pesquisadores, um dos objetivos do projeto é viabilizar, através da possibilidade de difusão que a internet oferece, material didático relacionado aos dados. Nesse sentido, estão sendo desenvolvidos planos de aulas que subsidiem o trabalho dos professores com a ferramenta, propondo usos e atividades que envolvam os estudantes com a plataforma a fim de divulgar e aprofundar os conhecimentos sobre as trajetórias da população negra em Alagoas ao longo do século XIX. Na elaboração dos planos de aulas estão em vista criar instrumentos para ampliar a aplicação das Leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, combater o racismo no ambiente escolar e discutir a história da população negra a partir de sua participação ativa e de suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.

O tráfico transatlântico e a escravidão dos povos africanos no Ocidente Moderno foram processos de violência extrema e crimes contra a humanidade. Para além das consequências nefastas durante sua vigência, no pós-abolição a opressão contra os afrodescendentes perpetuou-se sobre novos arranjos e discursos legitimadores. Nas palavras de Abdias do Nascimento (2016, p. 84):

O processo de miscigenação fundamentado na exploração sexual da mulher negra, foi erguido como um fenômeno de puro e simples genocídio. O “problema” seria resolvido pela eliminação da população afrodescendente. Com o crescimento da população mulata, a raça iria desaparecendo sob a coação do progressivo embranquecimento da população do país.

Poder-se-ia objetar que o termo genocídio, conforme foi definido a partir das proposições de Raphael Lemkin e dos textos normativos formulados pela Organização das Nações Unidas (Arruda, 2020) ao longo do século XX, não seria adequado para caracterizar os proces-



so ocorridos nos séculos anteriores dadas as características específicas das conjunturas macroglobais que levaram à organização da produção econômica na América a pautar-se pelo uso sistemático de população escravizada na África. De fato, no plano das vicissitudes da história, não há uma sistemática política de eliminação física e cultural considerando toda a história da escravidão moderna. Mas ela esteve presente do início ao fim do processo, tanto sob a forma do desdém para com a vida dos povos escravizados, como pelo estupro da mulheres como coloca Abdias. Outro aspecto central que contribui para essa caracterização está colocado na violência simbólica exercida com objetivo de apagar as heranças culturais específicas dos diferentes grupos de procedência africana e “civilizar” as populações trazidas para América como escravizadas.

Se o resultado desse processo não levou à eliminação física efetiva da população negra, produziu, no plano simbólico, efeitos avassaladores. Dentre eles, a negação ao direito à memória, talvez se configure como um dos mais evidentes. Entre a população branca ou a parte branca das famílias mistas é recorrente a conservação e valorização da memória ancestral, recorrendo não apenas a sujeitos, mas também territórios e culturas originárias que subsidiam identidades contemporâneas e reforçam os sentidos das interações familiares. Já sobre as origens das famílias negras ou às partes negras das famílias mistas essas memórias são caracterizadas por lacunas e silêncios, que raramente produzem detalhes que remetem às gerações dos antepassados falecidos ou aos relatos sobre aqueles primeiros familiares que chegaram ao Brasil. Exceções que confirmam a regra podem ser encontrada nas comunidades remanescentes de quilombos, nas quais a situação de relativo isolamento e de organização coletiva para a sobrevivência fizeram resistir antigas tradições de memória oral, ou em grupos de religião afro-brasileira que buscaram na coletividade e em um sentido de pertencimento étnico-racial específico ligado diretamente à ancestralidade africana uma ferramenta de luta contra a opressão (Rios; Mattos, 2005).



A situação de apagamento simbólico sobre a memória e os antepassados africanos também se verifica nos documentos históricos. Raras são as informações mais detalhadas sobre origens, nações e grupos de procedência na África, mesmo entre aqueles que vieram diretamente de lá para trabalhar forçadamente no Brasil. Somados a uma orientação elitista, racista e patriarcal que fez parte por mais de um século da formação identitária dos produtores da história oficial brasileira, em muito pouco a disciplina da História, com H maiúsculo, pode contribuir para combater as consequências dessa violência simbólica exercida contra a maioria da população brasileira e seu passado. As Leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008 foram um impulso para corrigir diversos esquecimentos intencionais e despreparos profissionais que décadas de ensino pautado por conteúdos tradicionais produziram nos currículos do ensino de História, mas, como evidenciam diversos artigos dessa coletânea, ainda são muitos os desafios para que o espírito da Lei se efetive.

O projeto de incluir no site Trânsitos no Brasil Imperial propostas didáticas para aplicação de conteúdo relacionado às origens africanas da população vinda para Alagoas insere-se nessa luta pela ampliação dos conhecimentos sobre história da África e dos africanos vindos para o Brasil. No entanto, no processo de desenvolver as atividades a serem propostas, uma grande questão de caráter técnico foi colocada: terão as escolas da rede pública de Alagoas e seus alunos condições práticas de usufruírem da ferramenta no cotidiano de sala de aula?

A questão é premente haja vista que, embora o site possa ser acessado via smartphone, devido a questões técnicas, até o momento o banco de dados apenas está disponível quando acessado por computador. Segundo dados do Censo educacional, 70% das escolas estaduais, 32% das municipais e 54% das particulares de ensino fundamental de Alagoas possuíam computador de mesa para alunos (Inep, 2021). Na prática, a disponibilização de computadores é inferior aos dados do censo, pois equipamentos podem não estar funcionando adequadamente.



Somam-se às dificuldades as condições de acesso à internet. Apesar dos dados indicarem que cerca de 80% das escolas, entre estaduais e municipais, têm acesso à internet, quem trabalha na educação sabe que nem sempre o acesso funciona adequadamente, ocorrendo inúmeras falhas nesse serviço devido tanto à qualidade do sinal dos provedores, quanto da potência dos equipamentos para distribuição do *wifi* e, no caso de computadores de mesa, muitas vezes a ligação entre o sinal via cabo não pode ser realizada e ele não possui captação de *wifi*. Assim. A realidade que se apresenta é de uma grande proporção de escolas nas quais os alunos não teriam acesso ao principal instrumento de aplicação dos conteúdos propostos.

Quando são analisados os dados para as instituições de ensino médio, o quadro é mais otimista. Nestas, 100% das instituições federais, 81% das estaduais e 96% das privadas têm computadores de mesa disponibilizados aos alunos e o acesso à internet cobre praticamente 100% dos estabelecimentos. Certamente que as mesmas questões de limitações na prática podem ser verificadas aqui, mas já é possível trabalhar com uma melhor perspectiva de acesso a computadores com acesso à internet nessa fase do ensino.

Todos esses obstáculos estavam em vista desde o princípio do projeto, quando decidiu-se propor o site como instrumento didático com a intenção de que ele pudesse ser usado em sala de aula na rede básica de ensino. No entanto, apenas quando iniciou-se os estudos para elaboração dos planos de aulas elas ficaram mais prementes. Deveríamos seguir em frente focando apenas nas escolas que teriam recursos suficientes para realizar atividades com os alunos em computadores conectados à internet, limitando a possibilidade de dispersão? Ou talvez focar na elaboração dos planos de aulas apenas para o ensino médio, no qual as expectativas de viabilidade de aplicação dos planos seriam maiores?



Apesar das dúvidas, tínhamos em mente entre as metas de que a utilização do site pudesse tornar-se abrangente, vindo a ser instrumento recorrente de recurso didático nas escolas alagoanas. No contexto do financiamento que o projeto recebeu através do Edital “Programa de Apoio à Fixação de Jovens Doutores no Brasil - Chamada Pública FAPEAL/CNPq nº 11/2022”, ainda em andamento, são previstos recursos para sua divulgação a fim de alcançar o maior número de professores possíveis. Além disto, em termos de ação política, acreditamos que a apresentação de um recurso didático focado no ensino de História africana e afro-brasileira em Alagoas que prescindisse de recursos tecnológicos seria uma forma de contribuir para fortalecer os argumentos acerca da necessidade de aplicações de políticas públicas efetivas relacionadas ao fornecimento e manutenção de equipamentos de informática nas instituições de ensino básicas.

Contudo, ao longo das discussões que embasaram a produção dos materiais de ensino, reforçamos o entendimento de que a realidade de grande parte das escolas e o contexto dos estudantes efetivamente não viabilizariam a aplicação dos planos por muitos dos professores. Tendo isso em mente, optou-se por criar planos híbridos, que apresentassem uma proposta “ideal” para sua aplicação, mas também cortegassem alternativas para a sua aplicação, inclusive em contextos completamente desprovidos do acesso por parte dos alunos ao site.<sup>46</sup> Ainda que subvertesse em parte os objetivos iniciais, a adaptação foi a melhor solução encontrada para permitir a difusão ampla do instrumento como recurso didático no contexto das escolas de Alagoas.

---

<sup>46</sup> Nesse sentido, foi importante a experiência levada adiante pelo estudante de graduação Matheus Cândia aplicando o plano de ensino 1 em seu estágio sem possuir recurso nenhum. Tendo a proposta como parâmetro, Matheus criou alternativas bem sucedidas, como a impressão de partes do banco de dados disponível no site e uso de gráficos na lousa, alcançando resultados bastante satisfatórios que incentivaram à reflexão sobre possibilidades “offline de aplicação” dos planos.



De qualquer modo, os desafios e alterações operados ao longo do projeto não inibiram seu intuito inicial, o de individualizar o estudo da história da população negra, propiciando instrumentos que possam operar em sala de aula para apresentar sua história de modo nominal, produzindo uma alternativa ao modelo massificado com que a presença do negro é colocada na maior parte dos recursos didáticos disponíveis, mesmo em currículos mais críticos. Não se trata de substituir um modelo por outro, mas de ampliar o leque de possibilidades de reflexão sobre o passado e a formação histórica da sociedade alagoana partindo da produção de individualidades silenciadas pelo processo de opressão e embranquecimento vivido neste país, principalmente no século XX.

Nesse sentido, um desafio subjacente era enfrentar o fato de que, dentre os cerca de 7.000 indivíduos descendentes de africanos presentes no banco de dados, a maioria absoluta deles era escravizada. Como há algumas décadas vem sendo preconizado por ativistas e intelectuais relacionados ao Movimento Negro, como, por exemplo Beatriz Nascimento (2001) e o próprio Abdias citado acima, é preciso trazer ao centro do palco da História a humanidade e a agência da população escravizada em oposição ao papel passivo de vítimas que perpetua-se ao focar sua experiência histórica apenas sob os olhos da condição da escravidão. Por outro lado, como operar essa reavaliação de foco sem negligenciar o processo histórico e silenciar sobre a violência das relações que formou a sociedade brasileira a partir da migração e do trabalho forçado, desde a colonização até a formação do Estado nacional?

Refletindo a questão sobre o material ao qual nos detivemos, duas foram as saídas buscadas nessa fase inicial de elaboração dos planos de aulas. Por um lado, buscou-se valorizar ao máximo as experiências fora da escravidão dos sujeitos presentes no banco de dados, o que colocou no centro de alguns planos de aulas os africanos livres, os africanos e brasileiros libertos e os afrobrasileiros nascidos livres.



No caso dos africanos, a ocorrência de 489 registros de pessoas identificadas como tendo nascido naquele continente apresentou-se como um farto material para explorar diversos aspectos relacionados a sua experiência, não apenas pela presença de cada um desses indivíduos em solo alagoano, como também para produzir planos de aulas voltados para um estudo mais aproximado da história da África, focando especificamente nas regiões e períodos históricos vividos por esses sujeitos antes de chegarem à costa americana (Plano 1 – Origens Africanas e Plano 2 - Africanos Livres).

Em relação à população afrobrasileira, a própria existência desses últimos nos documentos de registros de passaportes é por si mesma um material para reflexão sobre a luta contra a discriminação racial e a ameaça de escravização que pairava sobre a população não-branca ao longo do período escravista. Isso porque homens e mulheres livres ou libertos nascidos no Brasil não precisavam registrar passaportes para transitar entre as províncias do Império, mas muitos deles recorreram a esse recurso para produzirem um documento de garantia de liberdade. Nesse sentido, problematizar a precariedade da liberdade e a situação de instabilidade e de ameaça de escravização que a população negra sofria também tornou-se um tema importante para ser trabalhado (Plano 3 – Libertos).

Na fronteira entre escravidão e liberdade, o projeto não poderia deixar de apresentar uma proposta sobre o papel das alforrias na sociedade brasileira e como elas afetaram diretamente a vida dos sujeitos escravizados, bem como demonstrar que a luta para obtenção da carta não acabava com sua conquista, mas perpassava a vida toda (Plano 4 – Liberdade).

Ao tomar os sujeitos escravizados eles mesmos como tema das atividades, procurou-se colocar no centro da discussão o sentido de transitoriedade em relação à condição sócio-jurídica que lhes era imposta, desnaturalizando a abordagem sobre a caracterização de “escravos”.



Deste modo, buscou-se refletir sobre a existência física desses sujeitos, humanizando-os a partir da reflexão sobre seus corpos e as marcas que eles carregavam, produzindo uma reflexão mais ampla sobre a temporalidade da história e as vivências humanas em outros períodos. Por outro lado, focamos em um ponto específico da história da escravidão, a Lei do Ventre Livre, e de como ela pode ser colocada em sala de aula a partir de um de seus aspectos menos conhecidos, a matrícula dos escravos (Plano 5 – Matrícula de 1871).

Tendo em vista a emergência de uma significativa discussão interseccional entre gênero, classe e raça produziu-se um plano específico sobre as mulheres trabalhadoras discutindo a participação do trabalho feminino no contexto de lutas e de projetos familiares e as diferentes camadas que perpassam a condição de ser mulher e ser negra em um país machista e racista (Plano 6 – Mulheres).

Por fim, o último plano não aborda propriamente os afrodescendentes, mas os proprietários de pessoas escravizadas, propondo uma girada na lente pela qual se olha a escravidão, colocando em foco a responsabilização dos sujeitos e grupos sociais que se beneficiaram e enriqueceram a partir da exploração da mão de obra alheia (Plano 7 – Proprietários).

Cada plano é indicado para um ano escolar específico, sendo que devido às questões de acesso acima apontadas, a maioria está voltada para o ensino médio. Após a disponibilização e divulgação desse material, pretendemos, através do site, criar canais de comunicação direta com os professores, dialogando sobre as experiências de sua aplicação, promovendo mudanças, ampliando e qualificando-os.

## Considerações finais

Há muito o que se debater na História, como a reformulação de conteúdos aplicados no ensino básico que permitam produzir uma



discussão mais qualificada sobre a formação sócio-histórica do povo brasileiro rompendo definitivamente com o viés elitista, classista e de gênero que permeou-a no último século. Não é tarefa fácil, visto que antes é preciso que a própria academia consolide novas interpretações e abordagens sobre a História e deixe definitivamente para trás alguns axiomas tão fortemente enraizados que por mais que recebam críticas, não conseguem ser completamente desvinculados da visão sobre o passado escravista brasileiro. O maior exemplo é a persistência de um discurso acerca do caráter brando das relações raciais no Brasil.

A proposição que centra e organiza as atividades didáticas criadas nessa fase do projeto Trânsitos no Brasil Imperial busca encurtar os caminhos para o diálogo entre os debates universitários e os conteúdos aplicados no ensino básico, utilizando para isso a matéria prima sobre a qual se baseia todo o trabalho do historiador: os documentos históricos. Criado para facilitar o trabalho de pesquisa histórica, o banco de dados e os documentos digitalizados que são disponibilizados no site, se revelaram como instrumentos para o ensino de história no ensino básico. No entanto, percebeu-se que para criar as pontes entre os dados e os professores, familiarizá-los com eles e se animá-los a que os levem para as salas de aulas era necessário produzir propostas de planos de aulas que servissem de modelo a estes profissionais. É nesse sentido que os sete planos construídos para o site se apresentam como modelos para a utilização do recurso em sala de aula e para a orientação de debates atuais pautados por questionamentos que invariavelmente atravessam o ensino básico, mas que nem sempre os professores dispõem de conhecimento e material de apoio para enfrentá-los.

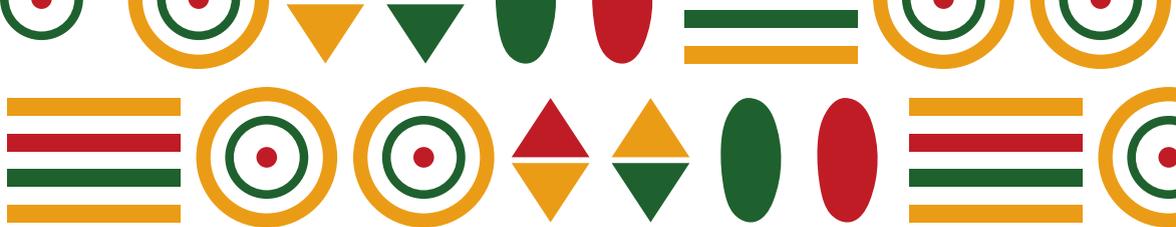
São inúmeros os desafios envolvidos na aplicação de conteúdos relacionados à cultura e História africana e afro-brasileiras no ensino básico, a começar pelas distintas realidades existentes nas escolas. Esse texto está sendo construído quase que simultaneamente à elaboração dos planos, portanto, expressa muito mais um projeto a ser desenvolvi-



do que uma experiência consolidada sobre a aplicação das Leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008. Por isso que, concluída essa etapa de produção, disponibilização e divulgação do material, será necessário refletir sobre formas de comunicação e retorno que permitam criar uma linha aberta de comunicação entre docentes e pesquisadores que permitam estar sempre atualizando e ampliando as propostas de plano de aulas a partir do site. Por outro lado, a continuidade do projeto de pesquisa que viabilizaria a tabulação dos dados presentes nos documentos de outras regiões, permitiria a expansão das proposições para além do estado de Alagoas, nacionalizando as propostas didáticas.

Uma e outra ação são, no entanto, incertas, visto que envolvem pesquisas e recursos dependentes de financiamentos nem sempre disponíveis. A própria manutenção do site é um desafio financeiro e técnico que ainda está para ser enfrentado. Nesse sentido, ainda que o projeto seja pensado sob o formato de etapas subsequentes, é preciso ser realista e pensar também cada etapa como a última. Se não for possível dar continuidade, esperamos que os sete planos de aulas atrelados às fontes históricas possam contribuir para a ampliação do repertório dos professores da rede básica de ensino de Alagoas na produção de conteúdos que ampliem a discussão sobre história e cultura africana e afro-brasileira, valorizem a presença negra na formação do estado e contribuam na construção de estratégias para o combate ao racismo na sociedade de forma geral e nas salas de aula em particular.





## 10 EQUIDADE RACIAL NA ESCOLA: NOVOS OLHARES A PARTIR DE PRÁTICAS EDUCATIVAS

Yan Bezerra de Moraes

As práticas de discriminação racial estão presentes na sociedade brasileira desde o início da colonização, de modo que atravessamos gerações e a reprodução dessas práticas seguem evidentes. Entendendo a escola e o processo de ensino e de aprendizagem que se dá nesse espaço como “laboratório de mudanças sociais”, torna-se bastante relevante a criação, na escola, de um ambiente no qual o discurso e a reflexão acerca dos elementos estruturais que compõem o nosso meio social – tal como a discriminação racial – possam se dar, envolvendo alunos, professores e comunidade escolar.

A relação entre diferentes etnias, fortemente hierarquizadas, nunca deixou de ser uma questão crucial para quem problematiza as relações de poder que são recorrentes no Brasil. Em pleno século XXI, são necessárias ações que questionem os conceitos e as visões que buscam reafirmar uma suposta inferioridade do povo negro até então difundidas e naturalizadas por uma cultura racista e preconceituosa, encabeçada por uma “elite do atraso”, como aponta o sociólogo Jessé Souza (2019).

Discutir negritude e racismo no ambiente escolar contribui de forma direta na construção de sujeitos com identidades reconhecidas e auto-reconhecidas, ao mesmo tempo em que traz um importante avanço no processo de construção da cidadania dos estudantes presentes na escola e na sociedade como um todo. É preciso deixar evidente que a



complexidade das relações raciais no Brasil tem sua base na colonização e no longuíssimo processo de escravidão que acarretou segregações e desigualdades sobretudo para afrodescendentes.

Segundo Lilia M. Schwarcz e Heloisa M. Starling (2018, p. 15),

apesar de não existirem formas de discriminação no corpo da lei, os pobres e, sobretudo, as populações negras são ainda os mais culpabilizados pela Justiça, os que morrem mais cedo, tem menos acesso à educação superior pública ou a cargos mais qualificados no mercado de trabalho.

Essa realidade, ainda hoje, deixa o povo negro menos competitivo ao lhe ser retirada a igualdade de oportunidades, excluindo grande parcela da sociedade ao lhe negar até mesmo o direito à autoidentidade.

Podemos notar que a desigualdade racial na educação brasileira é complexa e com muitos desafios a serem combatidos, por isso muitos profissionais da educação vêm buscando e implementando diferentes estratégias que buscam valorizar a diversidade e combater o racismo na escola e através da escola. É notório que a partir do fenômeno da globalização foi criada uma cultura de valorização e transmissão da cultura norte-americanizada, capitalista e ocidental, que coloca em evidência padrões “brancos”, deixando em segundo plano aspectos da cultura negra, e isso, obviamente, reflete na juventude em idade escolar, que não apenas também comete atos racistas e reproduz o racismo estrutural, como também nega sua identidade negra, inspirada na cultura branca midiaticizada.

Diante disso, percebemos ser salutar o desenvolvimento de um projeto na Escola Estadual de Ensino Profissional Irmã Ana Zélia da Fonseca (Milagres, Ceará) que problematizasse a necessidade de valorização da cultura negra, da autoidentificação dos negros, do combate



ao racismo estrutural e da promoção da equidade racial no ambiente escolar. Tal necessidade se justifica no fato dessa ser uma luta social em prol da igualdade de oportunidades e da melhoria da sociedade brasileira como um todo, de modo que as práticas educativas que se dão na Educação Básica são essenciais nesse processo.

Portanto, com o desenvolvimento de um grande conjunto de ações, buscamos promover a conscientização da comunidade escolar acerca da necessidade de discussão e reflexão sobre o racismo no ambiente escolar e como a busca pela equidade racial deve se dar de maneira contínua, quebrando preconceitos e estimulando a valorização da cultura afro-brasileira na Escola Estadual de Educação Profissional Irmã Ana Zélia da Fonseca. Para tanto, foi preciso construir momentos apropriados onde a comunidade escolar pudesse compreender os impactos da cultura racista e preconceituosa da sociedade e da educação brasileiras na escola e nas relações que se dão em seu interior.

A partir dessa compreensão, buscou-se também estabelecer um conjunto de ações de conscientização sobre a necessidade de equidade racial no ambiente escolar e de combate ao racismo por parte do público-alvo, desenvolvendo na escola a cultura de ser um ambiente de resistência e superação de desigualdades raciais e de promoção da valorização da diversidade étnico-racial e, principalmente, da cultura afro-brasileira.

### **As bases de uma educação antirracista: equidade e mudança da realidade**

A educação no Brasil, durante séculos, foi indiscutivelmente elitista e racista. Dentre os modelos educacionais que tiveram execução na história brasileira, tivemos projetos como aquele encabeçado pelos padres da Companhia de Jesus, vigente no período colonial, cuja pedagogia visava a catequização e a conversão dos povos nativos, perpassando



a educação no período imperial e sua visão de formação de brasileiros e de um Estado-nação com identidade própria, chegando ao período republicano com propostas diversas, mas ainda completamente alheias à realidade de um país que pouco tempo antes ainda era escravista.

Pode-se afirmar que esse quadro só começa a sofrer alterações significativas com a Constituição Federal de 1988, que em seus artigos 205 e 206 estabelece como direito social fundamental o acesso à educação, a qual deve ser assegurada pelo Estado, e tem, dentre os seus princípios, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Grande passo também será dado com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996), por meio da promulgação da lei 10.639/2003, ao estabelecer em seu Artigo 1º que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”.

A partir dessas leis, vemos o Estado intervindo de modo a garantir uma educação voltada para as questões étnico-raciais. Segundo Beserra e Lavergne (2018, p. 75):

A escola, pois, é a materialização institucional da presença do Estado nos indivíduos com o fim de adequá-los às demandas da sociedade nacional em que nasceram e onde teoricamente viverão como cidadãos. Com efeito, o papel principal do Estado, através da instituição escolar, que age em seu nome, é o de criar e instituir cidadãos que, como dissemos anteriormente, garantirão a perpetuação da nação. Para que os cidadãos sejam adequadamente constituídos, ou seja, para que se estabeleça em cada um o mesmo sentimento de comunidade e zelo pelo nacional é preciso que o Estado não abra mão da sua prerrogativa.



Essa educação, entretanto, não deve se furtar de uma proposta de modificação da realidade. A educação, quando tem dentre seus os objetivos o combate às desigualdades de qualquer ordem e a promoção da equidade entre a comunidade escolar, deve ser uma educação como prática da liberdade para os sujeitos envolvidos (hooks, 2013, p. 25), libertando a escola e sua comunidade dos preconceitos e das desigualdades.

De acordo com o Instituto Ibirapitanga, a problemática racial não pode e nem deve ser uma questão voltada exclusivamente à população negra, mas deve estar no centro das preocupações de toda a sociedade, uma vez que a população como um todo precisa estar engajada na busca pela equidade étnico-racial. A construção dessa equidade implica direcionar esforços para ampliar as oportunidades para a população negra, questionando a realidade marcada pela desigualdade étnico-racial e pelo racismo institucional e estrutural (Instituto Ibirapitanga, 2017).

Sobre a ideia central do projeto que deu origem a este artigo, de promover a equidade racial na escola, baseamo-nos na ideia de Aldaíza Sposati (2002) para entender o que é a equidade. Para a autora:

O conceito de equidade é concebido como o reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos que a compõem. Assim, equidade é entendida como possibilidade das diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação; condição que favoreça o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias etc (Sposati, 2002, p. 5).



Portanto, discutir as questões étnico-raciais na escola parte de pressupostos teóricos apontados por pesquisadores da área da educação e das necessidades da sociedade brasileira de combater o racismo, dentro e fora da escola.

## **A construção das práticas**

Um trabalho de pesquisa científica, com desenvolvimento de ações sociais, a ser implementado no âmbito da Educação Básica, com engajamento dos estudantes e tendo como objetivo questionar e superar o racismo no ambiente escolar através da promoção da equidade racial, precisa ser estruturado e pensar a realidade desse meio. Após os dois anos de isolamento social causados pela pandemia, em decorrência da COVID-19 (2020 e 2021), e a mudança radical nas relações escolares, diversas questões importantes ficaram sem ser abordadas diante das dificuldades que o momento trouxe. Com o retorno das aulas presenciais em formato híbrido em 2021, e o retorno completamente presencial em 2022, as práticas educacionais que visam o questionamento e a superação dos preconceitos também retornaram, e com ainda mais urgência.

A pesquisa desenvolvida na Escola Estadual de Educação Profissional Irmã Ana Zélia da Fonseca se baseou em dois eixos metodológicos principais: 1) aprofundamento nas questões teóricas por parte da equipe de pesquisa, formada pelas estudantes LL, MC e DE, orientada por nós, e 2) fase exploratória, através da qual 2.a) levantamos dados objetivos sobre o racismo e a equidade racial no ambiente escolar, coletados através de formulários criados pelas alunas pesquisadoras, 2.b) ações de intervenção, discussão e divulgação, no ambiente escolar.

Recorremos ao que propõe Nilma Gomes (2005, p. 149) acerca do combate ao racismo no ambiente escolar, mas ampliando para estudantes o engajamento necessário e apontado pela autora:



[...] é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. Julgo que seria interessante se pudessemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. Dessa forma, o entendimento dos conceitos estaria associado às experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores. Por isso, o contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos que estão ao nosso redor é importante, pois uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores.

Para alcançar os resultados esperados, a pesquisa estabeleceu alguns passos a serem seguidos como estratégias para tornar o projeto conhecido por todos que compõem a comunidade escolar. Inicialmente, como forma de aprofundamento das questões teóricas acerca do racismo e da equidade racial, foram realizadas reuniões de discussão envolvendo não só as alunas pesquisadoras, mas outros estudantes que demonstraram interesse no desenvolvimento das ações. Também foram realizadas rodas de conversa na escola no formato de mesas-redondas, coordenadas pelos estudantes participantes e outros estudantes convidados.

Na fase exploratória da pesquisa, as intervenções no ambiente escolar se deram através da produção de cartazes e materiais educacionais antirracistas, que foram espalhados pela escola como forma de conscientização através de material visual. Também foram produzidos e entregues panfletos, que alertavam para o vocabulário racista e as piadas



racistas que não podem ser normalizadas pelos estudantes. Como forma de convocar a comunidade escolar à ação, realizamos momentos voltados para a divulgação de produções artísticas de valorização da população negra na composição da sociedade brasileira e do público da escola.

A partir da coleta de informações objetivas através de formulários aplicados a estudantes das três séries do Ensino Médio, da Escola de Ensino Profissional Irmã Ana Zélia da Fonseca, cruzadas com a bibliografia estudada pelas alunas pesquisadoras, juntamente com as ações da fase exploratória de intervenção no ambiente escolar, as ações foram colocadas em prática, sendo devidamente sistematizadas e registradas em um caderno de campo elaborado pelas estudantes. A culminância do projeto se deu com sua inscrição e apresentação na Feira de Ciências da Etapa Regional do Ceará Científico, evento promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, tendo alcançado o 2º lugar na categoria Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

### **Promovendo a equidade racial na EEEP Irmã Ana Zélia da Fonseca**

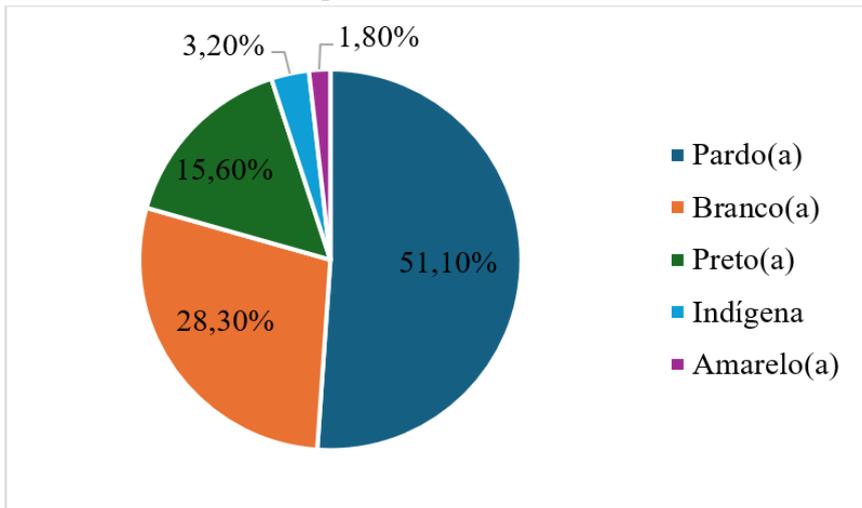
Através da fase exploratória da pesquisa, percebeu-se a importância da promoção da autoidentificação étnica na escola. Essa autoidentificação se dá através de um somatório de valores culturais, de experiências sociais, da relação de alteridade com outras pessoas e grupos, assim como está diretamente envolvida com as vivências grupais e o conhecimento da própria história e da história do próprio povo. Para verificarmos os aspectos dessa autoidentificação relacionada à etnia no espaço escolar, foi realizada uma consulta com os alunos da Escola Estadual de Educação Profissional Irmã Ana Zélia da Fonseca através de formulário criado pelas estudantes pesquisadoras, pelo qual buscou-se levantar questionamentos relacionados à autoidentificação e às questões de equidade racial e racismo na escola. Através desse formulário, foram



obtidas 237 respostas, número que corresponde a 45% do público da instituição, que contava com cerca de 520 alunos, em 2022.

De acordo com as respostas ao questionamento “Com qual cor você se identifica?”, mais da metade dos alunos e alunas (51,1%) que responderam ao formulário se identificaram como pardo(a)s, enquanto apenas 28,3% se afirmaram como Branco(a)s e 15,6% como Preto(a)s. Amarelos e Indígenas somaram 5%. O Gráfico 1 apresenta esses dados:

**Gráfico 2 – Autoidentificação de 237 estudantes a partir da pergunta “Com qual cor você se identifica?”**



**Fonte:** elaborado pelas autoras mediante aplicação de formulário (2022).

Mesmo os dados do Gráfico 1 demonstrando que mais de 70% dos estudantes da Escola de Ensino Profissional Irmã Ana Zélia da Fonseca se autodeclararam não-brancos, isso não significa dizer que não existissem casos de racismo no ambiente escolar. De acordo com outro

questionamento do formulário, 11% disseram já ter sofrido racismo dentro da atual escola, e 25,7% afirmaram já ter cometido algum ato racista, como “piadas”, insultos, xingamentos e “brincadeiras”.

Quando questionados se conheciam o significado de racismo e o significado de equidade racial, temos a seguinte realidade: 100% dos estudantes disseram saber o que é racismo, portanto, é possível que aqueles que assumiram ter cometido algum ato racista na escola tenham feito de maneira consciente e intencional; já sobre a equidade racial, 19,4% disseram não saber o seu significado.

Essas informações serviram para que os passos seguintes do projeto fossem devidamente planejados e colocados em prática. Tendo em vista que a maioria dos estudantes autoidentificou-se como não branca, bem como todos afirmaram saber o que significa racismo, e uma parcela afirmou não conhecer o significado de equidade racial, a primeira ação foi destinada à informação.

Foram organizadas três rodas de conversa, realizadas com todas as turmas da escola, nas quais as estudantes pesquisadoras, juntamente com outros estudantes convidados e voluntários, orientados pelos professores de História da instituição, tiveram falas informativas, apresentando o conceito, os tipos de racismo e a legislação acerca do racismo, discutindo o significado de equidade racial, as formas como o racismo acontece na escola, bem como expondo a carga racista presente em nosso vocabulário cotidiano e que, portanto, precisa ser constantemente revisto e readequado; além disso, as rodas de conversa apresentaram histórias do povo negro, buscando demonstrar sua trajetória e seu papel na sociedade brasileira. A Figura 1 apresenta registros dessas rodas de conversa:



**Figura 1 – Rodas de conversa com o tema do projeto**



**Fonte:** fotos realizadas pelas estudantes pesquisadoras (2022).

Outra ação desenvolvida foi a elaboração de materiais visuais de divulgação com o objetivo de promover a conscientização da comunidade escolar, conforme se pode visualizar na Figura 2. Para essa ação, as alunas pesquisadoras realizaram, em suas turmas, em aulas do componente curricular Projeto de Vida, aprofundamento do estudo da temática e confecção de cartazes com desenhos, pinturas e colagens. Esses cartazes foram colados no pátio central da escola, para que todos pudessem visualizá-los diariamente.

**Figura 2 –** Elaboração de cartazes com o tema do projeto



**Fonte:** fotos realizadas pelas estudantes pesquisadoras (2022).

Outro resultado que o projeto alcançou foi a elaboração de panfletos para serem divulgados na comunidade escolar e na sociedade milagrense. As estudantes pesquisadoras, através de pesquisa e com recursos digitais, elaboraram materiais gráficos, que foram impressos pela escola e puderam ser distribuídos. Tais produções constam na Figura 3:

Figura 3 – Panfletos elaborados pelas estudantes pesquisadoras



Fonte: panfletos elaborados pelas estudantes pesquisadoras (2022).

Além dessas, foram realizadas ações como roda de capoeira em parceria com a Sociedade de Assistência à Criança (SOAF) de Milagres-CE, com discussão sobre a importância da cultura negra; paradas de leitura em todas as salas de aula simultaneamente, com a leitura dos dispositivos legais que tratam do racismo e da equidade racial; momentos musicais com execução, análise e reflexão de músicas de importantes artistas negros; palestras para todo o público escolar com o historiador e professor Carlos César Souza, que se dedica a estudar a história da cidade de Milagres, com ênfase no papel e na história da população negra, também com o advogado milagrense e funcionário do Poder Judiciário do Estado do Ceará, Manoel Leandro, que discutiu sobre as

possibilidades de acesso à educação e ao trabalho pela população negra, e com o professor e zelador de Orixá na cidade de Barro/CE, Ewerthom Ambrozio, que tratou das religiões de matrizes africanas e sua intrínseca relação com a valorização da cultura negra.

Também foi organizada uma Mostra de Africanidades com o tema “Nossa Negritude”, ocorrida na Semana da Consciência Negra. Este evento contou com apresentações artísticas e teatrais envolvendo música, poesia e atuações, além de um desfile de representatividade negra na escola, no qual alunas negras e alunos negros puderam demonstrar o empoderamento e a valorização de suas negritudes, conforme se observa na Figura 4.

**Figura 4 – Mostra de Africanidades**



**Fonte:** fotos realizadas pelas estudantes pesquisadoras (2022).

Ao final do desenvolvimento das ações, o projeto foi inscrito e apresentado na Etapa Regional do Ceará Científico, evento anual que tem como objetivo central “incentivar e apoiar várias ações em educação científica, de forma que estudantes e professores se envolvam no desenvolvimento de projetos/pesquisas no cotidiano escolar”, que parte da premissa de ser necessário entender “a prática da pesquisa como um princípio pedagógico e metodológico de troca e de produção de conhecimento” (Secretaria de Educação do Estado do Ceará, 2022). O evento ocorreu em 17 de novembro de 2022, na cidade de Brejo Santo/CE, sendo que o referido projeto alcançou o 2º lugar na categoria Ciências Humanas e Sociais Aplicadas<sup>47</sup>.

Todas as ações desenvolvidas durante a pesquisa foram voltadas para o seu objetivo principal de promover a conscientização da comunidade escolar acerca da necessidade de discussão e reflexão sobre o racismo no ambiente escolar e como a busca pela equidade racial deve se dar de maneira contínua, desconstruindo preconceitos e estimulando a valorização da cultura afro-brasileira na Escola Estadual de Educação Profissional Irmã Ana Zélia da Fonseca.

Ao tratar de racismo estrutural ou qualquer outra forma de discriminação na escola, é aberto um espaço para o diálogo que pode estimular mudanças de postura não apenas ao quebrar com as práticas racistas, mas com a promoção de momentos de autoidentificação e de valorização da cultura afro-brasileira, conforme preconiza a lei 10.639/2003. Sendo assim, foi estimulada em nosso público-alvo a atitude de lutar contra ações e práticas preconceituosas na escola, colaborando com a formação de cidadãos conscientes, atuantes e com uma postura social responsável.

<sup>47</sup> Na edição de 2023 da Etapa Regional do Ceará Científico, ocorrida após a minha saída do corpo docente da instituição, o projeto conseguiu o 1º lugar, sendo uma demonstração não apenas da continuidade das ações como o seu aperfeiçoamento graças à dedicação das alunas-pesquisadoras.



## Os avanços e a necessidade de continuidade

No decorrer da primeira década deste século, o Brasil conseguiu importantes avanços legislativos no que diz respeito à promoção da equidade étnico-racial. Como apontamos no decorrer deste artigo, tivemos a promulgação da Lei Federal 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o estudo da cultura e da história afro-brasileira nas escolas, bem como a Lei Federal Nº 12.288 de 20 de julho de 2010, que estabeleceu o Estatuto da Igualdade Racial, trazendo garantia à população negra de efetivação da igualdade de oportunidades e a defesa dos direitos étnicos e individuais, coletivos e difusos, com foco no combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Essas leis, se não forem exploradas e abordadas e, ainda mais, colocadas em prática no ambiente escolar, dificilmente conseguirão transformar a sociedade brasileira. Quando a escola promove o diálogo, a escuta sensível, a valorização da pluralidade de etnias, de ideias, de histórias, reconhecendo o protagonismo dos diferentes sujeitos, além de assegurar um espaço seguro de trocas de informações qualificadas e de desconstrução de preconceitos, também constrói percursos a serem trilhados para que a sociedade brasileira combata o racismo. Todo esse diálogo efetivado dentro do ambiente escolar torna-se essencial para a construção de uma identidade pessoal do nosso alunado, bem como do corpo docente que contribui de forma bastante significativa na construção de práticas exitosas dentro da Escola Estadual de Educação Profissional Irmã Ana Zélia da Fonseca.

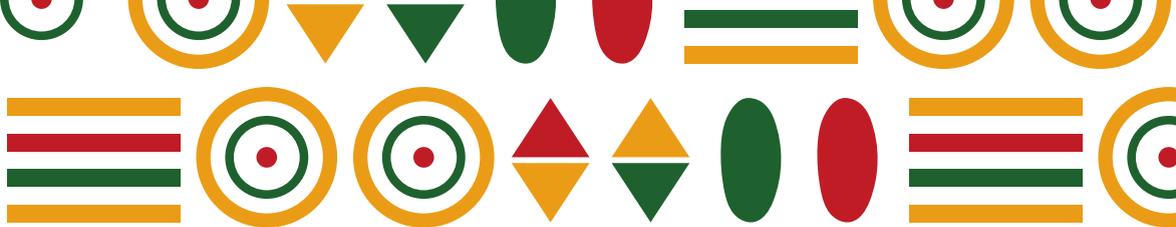
A escola, sendo um espaço de formação de sujeitos, precisa permitir que a construção e socialização dos conhecimentos produzidos se dê de maneira significativa. Com este projeto, pudemos perceber que falar de equidade racial na escola é, também, cumprir com a função social da escola e da educação ao estabelecer princípios básicos de respeito e empatia para com o outro, e trazer essa temática para uma dimensão



pedagógica proporciona possibilidades de diferentes abordagens que valorizam trajetórias, bagagens culturais, histórias de vidas e conhecimentos, fortalecendo assim a qualidade da educação dos nossos alunos e da sociedade brasileira.

Sendo assim, embora os avanços sejam inegáveis em termos legislativos e até mesmo no grau de conscientização da sociedade, pautas como essa precisam compor os currículos escolares e serem construídas com base na continuidade. O projeto “Equidade racial na escola”, portanto, não teve e não terá um fim, mas será continuamente ampliado e implementado, visando a romper os muros da escola e ganhar espaço na sociedade milagrense.





# 11 RODAS DE ACALANTO IMANI: VIVÊNCIAS ANTIRRACISTAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA CEBIANA

**Sandy Emanuele Sampaio Santos**

**Luisa Gomes Portugal**

“E eu sou uma árvore bonita  
Que precisa ter os teus cuidados  
Me regar mãe  
Vem me regar”

trecho da música *Árvore* de Edson Gomes



No desabrochar de uma manhã de sábado letivo em 2023, no dia dois do mês dos dois meninos brincalhões, vivenciamos mais uma vez a festa das famílias. Neste dia festejamos, junto a elas, um ciclo bonito e próspero do nosso Imani que desde meados de 2022 acontece em todas as sextas-feiras de Oxalá na roda de cimento da área livre com cerca de 100 crianças dos grupos 4, 5 e 1º ano. Embaladas no ritmo do reggae, ao som de Edson Gomes<sup>48</sup>, as crianças celebraram junto aos seus, suas existências de árvores bonitas e floridas que são, exalando aromas de lavanda e girassóis por toda a nossa área externa, dando vida e cor para todos os cantinhos que cuidadosamente organizamos. Essas plantinhas, as nossas crianças, são regadas cotidianamente por essa relação fundamental da educação, a relação família e escola a qual nos é muito cara e valiosa e, assim sendo, deve ser festejada.

---

<sup>48</sup> Edson Gomes é considerado o maior cantor de reggae no Brasil.

Ubuntu, o tema que escolhemos naquele ano, é uma filosofia africana que diz, eu sou porque nós somos! E somos essa diversidade de tons, ritmos e aromas plantando e replantando uma escola enraizada na partilha, empatia e respeito. Nós somos a Educação Infantil e o 1º do Centro de Educação Básica, uma escola que atende até o 9º ano do ensino fundamental e está localizada no município de Feira de Santana, Bahia e que vem buscando desenvolver um trabalho antirracista decolonial a partir das leis 10.639/03 e 11.645/08 com os pequenos desde a primeira infância neste espaço que é fruto de uma pesquisa de monografia realizada em 2021.<sup>49</sup> Não é um processo fácil de construir e consolidar, visto que estamos emergidos em educação eurocêntrica e racista, haja arruda e espada de Ogum e Iansã para não murchar nesta estrada pedagógica cercada de desafios, mas a magia de Imani nos levou a esse dia de muita alegria, comilança e afeto e com Imani estamos até hoje.

Neste artigo compartilharemos algumas experiências de um dos ciclos formativos do Ateliê de Vivências Étnico-raciais Imani que culminou neste dia apresentado e teve como um dos objetivos regar as crianças com um repertório enegrecido para refletirem acerca de suas famílias, suas raízes, sobre quem são, reverenciando sua ancestralidade e assim vivenciarem o dia da família por uma perspectiva afro-diaspórica. É através de momentos como esse que refletimos sobre a importância e contribuições da educação para as relações étnico-raciais na formação das crianças logo na primeira infância, considerando que é preciso apresentar o quanto antes às nossas crianças todo o arcabouço histórico, cultural e artístico da população africana, afro-brasileira e indígena pelas lentes decoloniais, pois as engrenagens do racismo e suas facetas se

<sup>49</sup> O Centro de Educação Básica da UEFS é uma escola pública conveniada entre o município de Feira de Santana e o Estado da Bahia, representado pela Universidade Estadual de Feira de Santana. A escola existe há 25 anos e atende a um público da comunidade interna da universidade e também externa.



apresentam já muito cedo nas relações cotidianas das crianças e a escola é uma das principais instituições que alimentam e reforçam este sistema de perpetuação em suas práticas pedagógicas de bases eurocêntricas.

Por isso, educar para as relações étnico-raciais desde a infância é oportunizar a todas as crianças um repertório regado de interculturalidade crítica (Walsh, 2007), através do qual as crianças negras poderão construir sua autoimagem com referências positivas e as crianças brancas tenham acesso a referências para além do que a branquitude nos impõe (Bento, 2002) e, assim, aprendam a viver com as diferenças de forma positiva e respeitosa. A professora Dra. Mighian Danae (2021) nos provoca ao compartilhar que a educação das relações étnico-raciais é a educação que ensina a viver junto e juntas estamos nesses caminhos arteiros antirracistas com as crianças, sempre permeadas de desafios e avanços.

### **“Fé nas crianças. Fé nas infâncias.” O que é o ateliê Imani?**

O ateliê de Vivências Étnico-raciais é uma proposta pedagógica de experiência antirracista na primeira infância que tem entre seus objetivos: propor o debate das relações étnico-raciais a partir da literatura infantil afro-brasileira, africana e indígena; fortalecer a educação antirracista a partir das Leis 10.639/03 e 11.645/08 na primeira infância e criar convites às crianças para a criatividade, autoconfiança, representatividade e experimentos sensoriais a partir da estética do espaço organizado. Ancorado na Afroperspectividade (Nogueira, 2016) a partir da Pedagogia Decolonial (Catherine Walsh, 2010) que visa a uma educação propositiva que vai além da transmissão de saberes, atuando como política social e cultural, este espaço entrou em nossos caminhos arteiros de professoras a partir de uma sementinha plantada com a pesquisa



de monografia de Santos (2021)<sup>50</sup> onde se construiu com as crianças do grupo 4 da Educação Infantil (desta mesma escola) a ideia inicial deste projeto o qual vingou e virou Imani.

O ateliê se apresenta na infância com objetivo de “provocar situações específicas e interconectadas, possibilitando transferir o novo conhecimento adquirido sobre a forma e o conteúdo da experiência educacional cotidiana” (Gandini *et al.*, 2012, p. 22). Segundo Gandini (2012), o ateliê é uma oficina para as ideias das crianças, que se manifestam pelo uso de muitos materiais para as crianças acessarem e vivenciarem aprendizagens acerca de diversos assuntos.

Assim sendo, no nosso Imani utilizamos de espaços esteticamente organizados a partir da proposta dos contos das literaturas afro-brasileiras, africanas e indígenas que abordam o cotidiano, representatividade, identidade, família, convivência, em busca de explorar toda potencialidade de criatividade, imaginação, referentes às experiências sociais, emocionais, relacionais, corporais, sensoriais, expressivas e cognitivas do corpo-território (Miranda, 2014) das crianças para então acessar suas memórias afetivas que podem ser despertadas através da literatura e dos convites artesanais de cada encontro.

Nos questionamos nas rodas com as crianças sobre o que elas pensam, experienciam, ouvem, conhecem, quais são as suas dúvidas e angústias, como se percebem, se veem, veem o outro em relação às vivências étnico-raciais? Quais contos conhecem? O que acham das histórias? Das personagens?

Desde o primeiro encontro, a literatura afro-brasileira e africana se apresentou como elemento essencial para constituirmos uma base sólida de educação infantil antirracista, pois como nos apresenta Araújo e Moraes (2014, p. 01):

---

<sup>50</sup> Intitulada como “Pelas lentes da pedagogia Decolonial: Contribuições para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil.”



A literatura infantil afro-brasileira, se usada como instrumento de valorização e construção de uma identidade étnica e cultural positiva, pode ser uma importante aliada na desconstrução de estereótipos racistas que permeiam a sociedade brasileira desde os primórdios da construção do Brasil.

Tal literatura, potencializa a percepção do corpo-território das crianças negras promovendo autoestima, altivez, representatividade e referências positivas sobre ser negro e oportuniza as crianças brancas também a construir um olhar positivo sobre a negritude, além de descentralizar seu corpo-território das vivências em sociedade, mas compreender que faz parte da diversidade. Por meio da literatura afro-brasileira com histórias que estimulam o imaginário infantil é possível potencializar as crianças a expressarem sua percepção e conhecimento do mundo através das trajetórias que demarcam seu Corpo-Território (Miranda, 2014). E de forma criativa e contemplativa, conhecer a riqueza cultural de outros povos além da “história branca” que conhecem.

Interligando esses elementos de literatura, estética, materiais pedagógicos antirracistas apresentados, os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros fazem a costura dessa experiência. A autora Azoilda Trindade (2005) nos diz em seus estudos que estes são princípios caros à educação infantil, pois tem a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e o que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram e fazem parte do nosso cotidiano, estes valores estão presentes nas nossas vivências. Dentre eles, estão a energia vital, oralidade, circularidade, corporeidade, musicalidade, ludicidade e cooperatividade.

Com o passar do tempo, fomos percebendo que o caminho escolhido da via literária ser o convite à reflexão de cada roda, era não só o mais acertado como impactava emocionalmente todo o corpo docente envolvido. As professoras e crianças entram a cada sexta num rito en-



cantatório que faz o moinho das histórias girar sem parar. A roda de cimento envolta pelos pés de jaca e de umbu-cajá, ganha sons das crianças verbalizando o que chama a atenção no livro, e cada “pró” que narra a história do dia agrega ao conto muitas memórias de afeto de sua própria infância ajudando as crianças a ganhar mais olhares ao tema. Ao fim do dia, nós percebemos compartilhando sempre registros fotográficos e momentos que nos marcaram.

A curadoria dos livros e das artes experienciadas a cada sexta são embevecidas de estudos paralelos das professoras que buscam trazer conexões com o extraordinário que há no cotidiano dos pequenos. Todavia também são custosas para a equipe, visto que a biblioteca da escola não é tão abastecida de livros que tragam à diversidade cultural de que somos feitos. Do mesmo jeito, nossos materiais para as artes são escassos, o que nos fez criar bibliotecas pessoais para ir alimentando o Imani e ratear os custos com tecidos, tintas, miçangas, bonecas, argilas, entre outros recursos. Assim, todo encontro planejado demanda compartilhamentos de informações histórico-culturais, científicas, artísticas, afetivas e, muitas vezes, econômicas.

São seis cirandas cantadas na sexta (uma com cada turma dos quatro aos seis anos de idade), antes dessas seis rodas temos pelo menos uma de professoras que prepara o porvir e depois mais outra roda com todas as professoras que refletem como tudo aconteceu. As crianças sopram o canto da roda em casa para as suas famílias, às quais, nos encontros com as professoras (outra roda), partilham os impactos que percebem destes momentos. É nesse girar de mãos dadas e olhos nos olhos que seguimos e que fomos percebendo que a fluidez e energia que movem as sextas é algo que muito se encontra hoje nos trabalhos de espaços de ateliês de educação infantil, mas que é muito mais antigo



do que o que chamamos de ateliê, é algo ancestral (Krenak, 2022) e akilombado.<sup>51</sup>

Com isso é que o nome Imani surgiu. Ao fim do primeiro ano letivo de sextas na roda de cimentos já era perceptível alguns reflexos do trabalho desenvolvido na convivência das crianças, e então, descobrimos que Imani significava fé em Swahili e nos demos conta de que era esse o sentido de nos movermos girando: o ato de esperarçar (Freire, 1992), ter fé nas crianças para viver um mundo melhor.

### **Rodas de acalanto: eu sou porque nós somos!**

Sabemos que cada criança que chega na escola carrega consigo uma história que é anterior à sua existência. Como educadoras, acompanhar as crianças em seus desafios de convivência e aprendizagem é só um dos compromissos que temos como comunidade. Dessa forma, para fortalecer uma educação antirracista, precisamos também convidar as famílias a entrarem na roda com a gente.

Em 2022, realizamos algumas propostas em que as famílias participaram indiretamente das discussões. Ganhamos o apoio da maioria a partir de exposições feitas na escola com fotografias e falas das crianças do que era vivenciado no ateliê. E conquistamos seus primeiros afetos ao ter uma oficina de abayomis<sup>52</sup>, as quais geraram um presente coletivo e, em forma de um grande móbile, compôs a decoração de muitas vivências. Tendo na primeira a emoção das crianças ao saberem a origem

<sup>51</sup> Conceitos teóricos e metodológicos que têm sido desenvolvidos e aprofundados na pesquisa de mestrado em educação no PPGE-UEFS (2023-2025) intitulada (A arte de Akilombar com crianças na educação Infantil: Akilomwana).

<sup>52</sup> Abayomis são bonecas feitas de retalhos preto e roupas coloridas criada pela brasileira Waldilena “Lena” Serra Martins, artesã maranhense. Abayomis significa em Iorubá, meu presente.



das bonecas, informação que foi acompanhada do livro “Quero colo” de Stella Barbieri e Fernando Vilela.

No ano seguinte, após perpassar por alguns estudos voltados para artistas e manifestações culturais do nosso país, avaliamos que seria importante retomar os diálogos com as crianças sobre as suas origens, de onde vinham as cores de suas peles, os seus traços e cabelos e quais sentimentos eram projetados. O livro “Ei, você!: Um livro sobre crescer com orgulho de ser negro”, do autor Dapo Adeola, foi o escolhido da vez e esteve presente por duas sextas seguidas. Na primeira, as crianças conversaram com bonecas “nenéns”, sussurrando em seus ouvidos o que gostariam que os adultos falassem para elas. Na segunda, elas olharam para os artistas negros apresentados no livro - e que alguns já lhe eram conhecidos - incentivando-as a ver as belezas e o orgulho de ser negro.

Foi impactante ver crianças negras escolhendo bonecas brancas como referência de sua identidade, outras em dúvida e demonstrando claramente suas angústias do que a sociedade impõe como beleza, enquanto outras ajudavam seus colegas dizendo “olha, você é negra que nem eu!”. Sobre essa relação de bonecas e identidade, as autoras Cechin e Silva (2014, p. 613) nos dizem que:

[...] as bonecas são objetos de identificação e representação da normalidade, retratam uma determinada época e lugar através de marcas sociais que estão imersas em relações de poder. Tais marcas revestem-se de ricos significados culturais do ideal de beleza, de corpo e de sujeito. Ao elencar determinadas características como “as melhores”, os corpos dos bonecos e bonecas fabricam modos de subjetivação que produzem “verdades” sobre como deve ser o corpo, o comportamento e as atitudes normais.



As crianças aprendem esses códigos sociais racistas de representação desde muito cedo, por isso as crianças negras tendem a ter uma auto-imagem distorcida por padrões hegemônicos da branquitude. Nessa roda, houveram cantigas de roda no ouvido das bonecas, colos, carinhos, cheiros, elogios e rejeição. E foi interessante perceber que ao término do ano, algumas crianças que rejeitaram as bonecas negras tinham nelas suas predileções de brinquedos nas acolhidas da escola. A urgência do nosso trabalho antirracista e decolonial na infância se dá por esses atravessamentos raciais precoces e pela oportunidade de fazer fissuras nessa mesma lógica de tempo, o quanto antes.

O livro “O Pequeno Príncipe Preto” de Rodrigo França deu continuidade ao ciclo. A natureza de que somos parte, mas que fomos/somos afastados por conta da lógica ocidental de “progresso”, a tal da Cosmofobia, como nos ensinou Antônio Bispo dos Santos (2023), o ancestral Nêgo Bispo (como gostava de ser chamado), foi convidada para o bate papo e, nessa altura de agosto, já começávamos a ter chuvas de ideias sobre o dia da família (sempre comemorado em setembro pela escola). Como o baobá<sup>53</sup> plantado em cada planeta da história, plantamos também mudas de espécies que fazem parte do nosso sertão baiano, para que um pouquinho do que cuidamos lá, fosse lembrado de ser cuidado em casa. As crianças passaram o resto do mês acompanhando o crescimento das mudas e as regando com periodicidade e as mesmas foram levadas para casa ao fim do festejo “Ubuntu”.

“Os dengos na moringa<sup>54</sup> de voinha” de Ana Fátima, convidou as crianças a lembrarem dos espaços de suas casas e casas dos avós, a pensarem nas dificuldades que seus antepassados tiveram e a entenderem um pouco mais sobre os utensílios e colos dedicados nesses am-

<sup>53</sup> Baobá é uma árvore nativa africana sagrada.

<sup>54</sup> Moringa é um vaso feito de barro/argila utilizado para guardar água. É reconhecida no nordeste brasileiro pelos seus benefícios na conservação da temperatura e limpeza da água, além de ser um elemento do nosso artesanato.



bientes. Afinal, o que é uma moringa? De onde vem esse sotaque? Quais heranças ganhamos? Neste dia, a brincadeira com barro foi marejada com lágrimas de algumas “prós”...que puderam reconectar suas memórias ancestrais que os nossos mais velhos sabiamente nos ensinam e que pouco é valorizado na “era da tecnologia” em que vivem nossas crianças. E elas, mais uma vez, se deliciaram ao mexer com um elemento terroso, além de recordarem dos acalantos que lhes são tão caros.

“Obax” de André Neves trouxe a “cadência bonita do samba”: uma criança é cuidada por muitos e é pro coletivo que plantamos amor, é pro coletivo que sopramos as histórias. A menina que andou em cima de um elefante gerou êxtase nas crianças e algumas trouxeram os estereótipos de uma África selvagem e cheia de savana, enquanto outras, preocupadas com a chuva de flores carregavam a angústia do nordestino que anseia ver chuva no sertão, ambas as perspectivas refletem a história única (Chimamanda, 2019) que contaram sobre o Berço da Humanidade e a região do país mais diversa que é a principal responsável pelo desenvolvimento do que chamamos hoje de Brasil. Foi assim que elas produziram fuxicos<sup>55</sup> conectando o que tinham vivenciado na sexta anterior (na casa de voinha) com as emoções que agora experimentavam.

O dia da festa antecedia a última roda que aqui iremos relatar. À essa altura, as crianças já tinham cantado aos montes as músicas de Edson Gomes e ensaiado “árvore”, canção apresentada a elas junto com as mudas plantadas. A música Nayambing Blues de Sine Calmon anunciou o que seria a proposta daquele dia. O livro “Trem bala” de Ana Vilela, deu um tom a mais de amor ao clima e as crianças das três turmas (de cada turno) se juntaram para montar parte da decoração do evento. Usando os tocos de árvores espalhados pela área externa, eles

---

<sup>55</sup> Fuxico são flores artesanais feitas com retalhos coloridos. Faz parte da cultura do artesanato nordestino.



construíram um “trem do amor”, combinaram o local e como ele seria montado... “Canta Bahia, reggae!”

Buscamos nessas rodas ampliar o repertório das crianças a partir de valores civilizatórios caros à identidade negra brasileira. Somos um povo formado em comunidade, que reverencia os que vieram antes e vê as crianças como o presente, o agora. Como nos ensinam as filosofias africanas e indígenas, as crianças religam o passado, com o presente, entendendo o futuro como uma potência e não como uma urgência que a sociedade ocidental tanto espera. Porém, neste ciclo Imani, festejamos essa relação de família enquanto comunidade que compartilha saberes e fazeres antigos de forma coletiva e cooperativa. Plantar, brincar, se expressar, “reguear”, contar histórias e viajar no trem do amor, dos sentimentos e da beleza, é coisa de preto, é coisa bonita e nossas crianças precisam saber o quanto antes.

### **A ciranda não finda: “e as minhas raízes, eu balanço... vem me regar, mãe!”**

O ano letivo de 2024 se inicia e na curiosidade da nova “pró” da turma em saber qual música é a preferida de cada criança, a menina que ainda tem quatro anos mas que já vai fazer cinco, de imediato responde: “eu sou uma árvore bonita!”. Depois de tantos meses e tantas outras experiências, o reggae de setembro ainda reverbera na criança que carrega ela como algo que foi bom a ponto de se tornar a preferida.

Desde 2017, o CEB (Centro de Educação Básica da UEFS) reconhece que as diversas configurações familiares devem ser respeitadas e comemoradas a seu modo, deixando de lado momentos do calendário que imprimiam muito mais o capitalismo e a família das “propagandas de margarina” para celebrar nos seus setembros a beleza e amor que cada família tem. Ainda que recente (apenas 7 anos de formato), a data



se tornou tão cultural da escola que é um dos eventos mais esperados por todos no ano.

O tema escolhido para 2023 foi UBUNTU: eu sou porque nós somos. Filosofia africana que dá a importância do sentido de se conquistar algo junto com e de sermos como somos por sermos muitos e juntos. Além disso, para celebrar esse dia em especial, também problematizamos com as crianças sobre nossos ancestrais e como eles fazem parte de quem somos. Conversas essas que extrapolaram as sextas e deram uma cara de Imani diário às salas de aulas por um pouco mais de um mês.

Para a decoração, plantas já crescidas um tantinho, além de espadas de Ogum e Iansã, Alecrim e Girassóis. Trens do amor, cantos de artes lembrando algumas experiências do Imani, sussurradores, famílias fazendo picnic por toda área e a divulgação de mais um livro com uma discussão racial. Como lembrança, além das mudas, as crianças produziram escaldas pés, algo também já experimentado em uma sexta de “Oxum”, com carinho de tempero de vó e muito bom para esticar o aconchego da festa até em casa.

Ao som, uma playlist “regueira”, Edson Gomes foi artista principal e conseguimos ouvir o coro das pessoas (recebemos nesse dia cerca de 300 pessoas) curtindo as canções e se balançando enquanto lanchavam ou brincavam com as crianças. Também tivemos Sine Calmon, Gilberto Gil, Lazzo Matumbi, Bob Marley e Dionorina (artista feirense que as crianças conheceram presencialmente no ano anterior) tocando na caixa de som que só parava quando algum erê pedia para cantar um pouquinho no microfone.

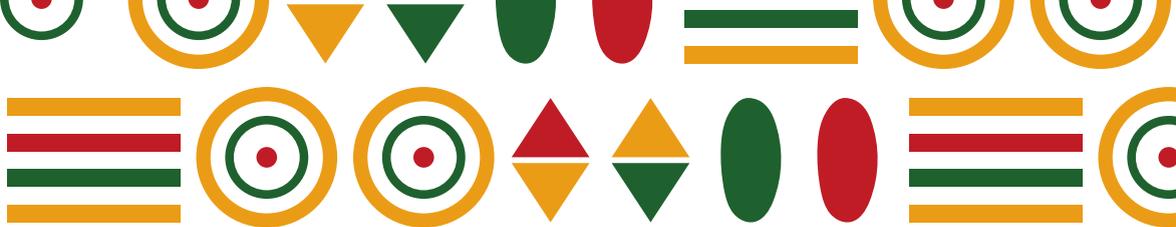
O reggae é a música familiar que as crianças reconheceram nos ensaios dizendo “meu tio ouve”, “meu pai escuta essa música, pró!”. O reggae faz parte da cultura negra baiana, região que é a principal precursora do ritmo no nosso país. Seu balanço embala batidas, o som da



guitarra, do baixo com pedidos de paz e libertação para o povo preto, e religa a Bahia com a Jamaica, onde ele nasceu. Apresentar esse repertório musical para as crianças contribui com a quebra de estereótipos negativos sobre o ritmo e sobre as pessoas negras que cantam (os rasta-faris), além de ampliar seu repertório musical cultural.

No auge da festa, chegou a hora da apresentação de “árvore”. As crianças estavam ansiosas, todas vestidas na paleta verde, amarelo e vermelho, cores do reggae. Tinham visto algumas vezes os cliques do Masaka Kids Afrikana na televisão e ensaiado muito o Kuduro que era parte da coreografia. Combinamos com elas que perto do fim da música, elas chamariam seus familiares para dançarem juntos e quando demos conta tínhamos uma roda gigante de pessoas de diversas idades e cores cantando e dançando “vem me regar, mãe”. Ao fim, aplausos e muitos sorrisos... eis que as raízes tinham sido balançadas. Estavam lá firmes, fortes e prontas para continuar a serem cuidadas. A ciranda ainda gira na menina de quatro anos que vai fazer cinco, no menino que fez sete e naquele que acabou de chegar para cirandar por já ter quatro anos... nada fínda, mas sempre se transforma. Como nos ensina o saudoso Nêgo, nós somos começo, meio e começo! Viva os Erês! Viva as Famílias! Viva o Imani! Êa!





# 12 REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE MEDIAÇÕES DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ruane Silva de Jesus

Pretende-se com esta pesquisa compreender a relevância da literatura infantil a partir dos recortes raciais na rotina da educação infantil. Por esses aspectos, busca-se relacionar a construção do sujeito na formação identitária para crianças negras (Gomes, 2023) com faixa etária de 2 a 3 anos de idade. Serão abordadas as experiências no âmbito profissional pelas práticas pedagógicas em que a literatura e a ludicidade são percebidas como instrumentos de ação cognitiva durante as intervenções na Biblioteca do Centro de Educação Infantil.<sup>56</sup>

A partir desse contexto, observa-se que ações pedagógicas desenvolvidas à luz de perspectivas étnico-raciais possibilitam aos educandos, no âmbito da sala de aula e de sua vida pessoal, seu desenvolvimento enquanto ser autônomo. As dinâmicas trabalhadas pela literatura reforçam o protagonismo de crianças negras ao estimular o conhecimento de si e do mundo pela unidade de sentido, fomentando a identidade ao estimular a criatividade, a curiosidade e desenvolvendo o raciocínio lógico e investigador (Gomes, 2023).

---

<sup>56</sup> A presente pesquisa desenvolvida através das práticas de mediação de leitura e apresentada no IV Congresso de Pesquisadores/as Negros/as do Nordeste – Duas Décadas das Ações Afirmativas - O Legado de Palmares e o Futuro das Políticas Públicas.



Alinhada a essa perspectiva, a autonomia do indivíduo é percebida na prática pedagógica e pelo letramento racial (Soares, 2023) como possibilidade de formação identitária da criança. Diante da ótica da Lei 10.639/2003 compreendemos que as ações pedagógicas inferem na vida social e na elaboração da identidade do (a) educando (a) no âmbito da educação infantil ao dialogarmos com os processos históricos inseridos no cotidiano popular. Trazendo as abordagens freirianas da educação como prática da liberdade, na qual compreende a educação como ato político e como instrumento emancipatório do sujeito em questão. Conforme a compreensão de Freire, a educação “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores” (Freire 2002, p. 30). E, nesse caso, a literatura posiciona-se como ferramenta de emancipação, reflexão e crítica da realidade entendendo que a pessoa pode desconstruir através desse instrumento as concepções impostas para ajustar a sociedade de classes menos favorecidas e fomentar a liberdade do sujeito distanciando-o da condição de oprimido.

Buscando reforçar este lugar, a prática pedagógica alinhada ao letramento são agentes que trazem nexos com a realidade por servir como instrumento de formação identitária conforme vêm sendo apresentados pelas contribuições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) contemplando a visão da construção de mundo e da vida cotidiana desse sujeito em formação. Por fim, esse trabalho apontará a importância da mediação de leitura da literatura africana e afro-brasileira como ferramentas que contribuem na emancipação do sujeito para essa prática pedagógica pautada no letramento étnico-racial e reconhecimento da identidade despertando para autonomia.



## **Diálogos metodológicos com a mediação de leitura**

A metodologia da presente pesquisa segue estruturada a partir de contribuições da pesquisa qualitativa com enfoque na pesquisa bibliográfica percebendo o diálogo entre os autores (Gil, 2007). Nesse sentido, a abordagem da pesquisa correlaciona as contribuições de autores com práticas pedagógicas realizadas através das mediações de leitura da literatura infantil e auxílio desses aspectos na formação e construção identitária da criança.

As mediações de leitura desenvolvidas no Centro de Educação Infantil, localizado em Salvador, buscam fomentar práticas pedagógicas embasadas nas Leis 10.639/2003 e nas narrativas da literatura infantil que abordem as histórias, cultura e herança africana e afro-brasileira, contemplando o respeito à diversidade e reconhecimento étnico racial. Caracterizam-se as mediações de leitura nesse contexto sob a perspectiva dos primeiros contadores de história, os griôs, aqueles que preservam, guardam e transmitem a história dos reis e do seu povo, também da circularidade, semicírculo ou da roda entendendo que este é um bom jeito espacial para facilitar a comunicação e dispor todos em horizontalidade.

Esse trabalho está centrado na metodologia bibliográfica de autores que contribuem para a pesquisa do tema: “Reflexões sobre práticas de mediações de leitura da literatura afro-brasileira na educação infantil”, dialogando sobre a leitura de mundo, o letramento na educação infantil e letramento racial.

## **Prática pedagógica e letramento racial na formação e identidade desse sujeito**

Transcorre que falar de educação nesta perspectiva está diretamente relacionada com os espaços escolares e todo o corpo pedagógico realizando o ato educativo com uma intencionalidade, buscando au-



xiliar o sujeito político que deseja formar. Nessa constituição de uma sociedade que busca através da educação emancipar o sujeito das estruturas sociais que marginalizam as classes sociais menos favorecidas, a educação como prática da liberdade oferece forma de integração da criança numa sociedade mais justa, igualitária e equânime, conforme o pensamento de Paulo Freire “a educação é um ato político” (Freire, 1991, p. 21-22).

Esta formação pensada para o indivíduo enquanto sujeito político pretende desenvolver os valores, hábitos do convívio social, conhecimentos historicamente produzidos, promover o respeito à diversidade cultural, oferecendo um convívio coletivo que contemple as demandas do contexto social permitindo assim outras formas de resolução das problemáticas da época.

Com o entendimento sobre educação como ato político faz-se necessária a análise da palavra educação, de acordo com o pensamento de Pinheiro (2023, p. 20) “a educação é o ato de socializar com as novas gerações os conhecimentos historicamente produzidos”. Desta maneira, dialogar sobre os conhecimentos produzidos na perspectiva do ato social que se relaciona com a busca pela emancipação do sujeito, pela transformação de si, social e política. É através desta educação contra hegemônica como forma de libertação das acomodações e ajustamentos que suprimem a liberdade que a pessoa será capaz de se integrar, desenvolvendo uma consciência crítica reflexiva do mundo que a circunda (Freire, 2002).

O indivíduo em formação deverá transpor as barreiras impostas por concepções hegemônicas (machismo, sexismo, racismo), ferramentas utilizadas para manter os indivíduos nos padrões estabelecidos por essa classe social dominante da elite, mudando as perspectivas sociais e políticas da sua época e superando essas ideias segregadoras. Almejando transpor, através da educação, os conceitos limitantes do racismo que afetam a construção da identidade étnico-racial, sexismo e machismo



que impactam na vida social das crianças na forma de tratar e perceber a si e ao outro, buscando ultrapassar esses princípios que ajustam e modelam a sociedade (Freire, 2019).

A educação como ferramenta pedagógica de autonomia, formação e construção da sociedade promove uma transformação das camadas populares e a libertação da condição de oprimido atua, segundo Freire (2019, p. 24), tal e qual “uma pedagogia da liberdade pode ajudar uma política popular, pois a conscientização significa uma abertura à compreensão das estruturas sociais como modos de dominação e violência”. Diante dessa perspectiva de emancipação do indivíduo e transformação da sociedade Freire (1982) valida a importância de “ler o mundo para ler a sociedade”, em consequência, a reflexão sobre seu papel nesse contexto social. A criança na educação infantil necessita conhecer o mundo em que vive, os objetos que a cerca, compreender a cultura e a sociedade desenvolvendo uma consciência crítica a fim de superar as estruturas sociais e também a linguagem que está inserida. Devem ser oferecidas, portanto, à criança ferramentas apropriadas para essa apreensão.

Nessa etapa citada, na qual as crianças convivem com a linguagem e que também estão em contato com a arte de escrever, vão construindo suas hipóteses, descobrindo as funções da leitura e da escrita, conhecendo os diversos gêneros textuais. É através do contato com a leitura e com os livros intermediados pelos adultos que elas vão estimulando o prazer em serem leitoras.

Estão presentes aqui duas etapas importantes para a criança na educação infantil: a alfabetização, que compreende a aquisição do sistema alfabético e suas convenções, e o letramento sobre as práticas de uso social dessa linguagem. Percebe-se que o letramento está diretamente ligado à abordagem de uma prática pedagógica desenvolvida através das mediações literárias realizadas nesse espaço infantil do Centro de Educação.



Segundo Soares (2018, p. 143) “a leitura frequente de histórias para crianças é, sem dúvidas, a principal e indispensável atividade de letramento na educação infantil.” Consequentemente, as narrativas das histórias e as mediações são atividades que enriquecem o vocabulário da criança e proporcionam o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos escritos que posteriormente contribuem para o processo de aquisição da linguagem.

Visto que o letramento atinge na educação infantil a forma da criança se perceber e compreender o mundo na sua prática social, o letramento racial será importante para apresentar essa compreensão por intermédio da leitura de livros que busquem afirmar a identidade étnico-racial e autoestima das crianças negras. Desde pequenas, as crianças já apresentam questões sociais, que vão sendo elaboradas em vários espaços no quais elas convivem, por influência do racismo estrutural que acabam interferindo no desenvolvimento da representação da identidade positiva e valorização da cultura e história próprias (Gomes, 2023). Dentro do âmbito da sociedade brasileira, considerando que a educação reflete na vida social da criança, é importante considerar as práticas pedagógicas a partir da educação antirracista que busca despertar a consciência crítica acerca das problemáticas que circundam os espaços familiares e de convívio dessa criança. Faz-se necessário promover o letramento racial com bases na educação antirracista aspirando reconstruir na sociedade a perspectiva da identidade étnico-racial positiva e da autoestima, impactando positivamente na vida pessoal cotidiana e social das crianças.

Ressignificar a educação infantil por esse ângulo é pautar as práticas pedagógicas, as mediações de leitura na perspectiva da Lei 10.639/2003 promovendo dimensões positivas e práticas escolares emergentes destacando a diversidade, a pluralidade cultural e a importância do respeito às diferenças, bem como a valorização da herança africana e da criança negra. Diante dessa perspectiva, identificamos



que narrativas que tenham conteúdos de afirmação positiva podem propiciar a construção simbólica que, conforme Gomes (2023, p. 156), parte “de uma convivência positiva entre as crianças negras e não negras através de abordagens lúdicas que combatem teorias de déficit cultural e linguístico, reforçando o pertencimento étnico-racial das crianças negras”.

Promover socialmente ações positivas através das práticas pedagógicas das mediações de leitura, refere-se a atribuir sentido à valorização das raízes e da herança cultural africana e afro-brasileira na educação infantil, enfatizando as contribuições culturais, históricas e linguísticas que o letramento racial atribui tanto na formação da criança quanto no uso social dessa prática da leitura.

Para se obter resultados positivos em relação às questões étnico-raciais, os trabalhos precisam ser iniciados na educação infantil, a fim de se evitar a formação de cidadãos preconceituosos, já que parte da premissa de que o sujeito não nasce racista, mas se torna. Por isso, a importância em ensinar a criança a ser antirracista é fundamental para se ter uma sociedade mais respeitosa e comprometida com a diversidade (Silva; Paludo, 2011, p. 05).

As mediações de leitura foram desenvolvidas buscando ressignificar na educação infantil o letramento para que esse indivíduo, além de compreender o sentido de uso dessa leitura nas práticas da sociedade, possa se perceber enquanto sujeito histórico fortalecendo sua autoestima, seu pertencimento étnico-racial, a valorização da sua identidade e das heranças culturais dos povos africanos e afro-brasileiros. Embasadas fundamentalmente na educação antirracista, as mediações de leituras propostas, abordadas na sala de aula, centram-se no letramento racial. Entende-se que a criança precisa ser apresentada ao amplo repertório



linguístico, histórico e cultural, fortalecendo a formação e desenvolvimento da sua autonomia e transformação das barreiras sociais vividas, contribuindo para resolver as demandas da vida cotidiana e do desenvolvimento de competências específicas para o conhecimento de si e do outro, valorizando as semelhanças e diferenças.

Pensando na trilogia (O eu o outro e o nós) diante do contexto de formação do ser, na BNCC é proposto para a educação infantil aspectos relevantes que fomentam a construção de uma percepção individual e coletiva que perpassa questões relacionadas à vida cotidiana com o intuito de resolver as situações que a criança vive no âmbito das relações pessoais e sociais. Por isso, importa para esta pesquisa compreender as formas que impactam na vida da criança a aproximação, desde a educação infantil, de vivências positivas na literatura africana e afro-brasileira.

### **Impressões sobre a Base Nacional Comum Curricular no exercício das práticas de leitura**

A delimitação deste estudo, conforme as experiências da mediação de leitura com crianças do grupo 2, corresponde a crianças com faixa etária de idade de 2 e 3 anos do Centro de Educação Infantil situado em Salvador, Bahia. Em sua maioria são crianças negras oriundas da comunidade periférica local.

Diante dessa faixa etária da educação infantil que o sujeito em formação necessita vivenciar práticas pedagógicas visando desenvolver e transformar, promovendo o sujeito crítico-reflexivo. Neste diálogo de formação do sujeito emancipatório, conforme Gomes (2001) não basta conhecer o aluno dentro da sala de aula. É necessário construir vínculos com suas tradições, costumes e valores, pois é a partir desses elementos que o aluno negro se constitui como sujeito em processo de construção das identidades sociais. Por este motivo, importa à criança o contato



com diversas práticas pedagógicas que contemplem os valores culturais historicamente produzidos principalmente no espaço escolar.

Um dos passos para ser categórico na seleção dessas ferramentas pedagógicas é considerar os documentos oficiais para a educação básica, como a BNCC – Base Nacional Comum Curricular – que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os (as) educandos (as) devem desenvolver na sua formação. Também a BNCC (2017), compreende e orienta a prática comum para o desenvolvimento de competências, mobilizando conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, de acordo com cada faixa etária e modalidade da educação.

A criança do grupo 2, um ser subjetivo que nessa etapa constantemente constrói a percepção de si e posteriormente com o outro, estrutura o conhecimento para elaborar seu aprendizado de suas percepções vivenciadas. Necessita, portanto, de um olhar atento e cuidadoso do educador em relação às práticas pedagógicas para essa primeira etapa da educação básica.

O sujeito da modalidade educação infantil, segundo a Base Nacional Comum Curricular, tem como perspectiva vivenciar na Educação cinco campos de experiência. Estes indicam quais são os aspectos fundamentais para que a criança aprenda, visando desenvolver competências, habilidades e atitudes para exercer a cidadania e resolver as demandas da vida cotidiana que devem ser garantias do desenvolvimento nesta etapa da educação.

O primeiro campo de experiência da BNCC – O eu, o outro e o nós – destaca experiências relacionadas à construção da identidade e da subjetividade, as aprendizagens e conquistas de desenvolvimento relacionadas à ampliação das experiências de conhecimento de si mesmo e à construção de relações, que devem ser, na medida do possível,



permeadas por interações positivas, apoiadas em vínculos profundos e estáveis com os professores e os colegas. Também destaca a necessidade de vivenciar experiências ligadas à identidade enquanto sujeito cognitivo e social, desenvolver o senso de pertencimento na coletividade, fortalecer a noção de ser autônomo e ampliar a percepção de reconhecer-se no mundo.

Outro aspecto que a BNCC busca quando orienta sobre o campo de experiência “O eu o outro e o nós” é estimular na criança percepções, ajudá-las a refletir, criar, conquistar. Através deste campo o indivíduo pode reconhecer-se como único em suas características físicas, atribuindo a elas apreciação estética, aceitação da imagem, o cuidado e a valorização. É subjetivo perceber como esse campo de experiência toca o educando (a), assim, percebemos neste campo também que o sujeito poderá se apropriar do contato com o outro e o nós e aqui teremos o convívio, a socialização, a interação, a troca que constrói e reavalia o que foi socialmente construído e permite transformar para a valorização do outro e a aceitação da pessoa.

Outro campo de experiência que a Base Nacional Comum Curricular propõe para o desenvolvimento infantil é a Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação. Tais aspectos são importantes para a faixa etária do grupo 2 em questão, pois é o momento de se apropriar da língua oral por intermédio de várias situações de aprendizagem dessa fala e escuta podendo ampliar os recursos de expressão e de compreensão da linguagem e seus signos.

Através das mediações de leitura que ocorrem na biblioteca ou na sala de aula, os educandos se apropriam de diversos gêneros textuais, narrativas das histórias que auxiliam na percepção do conhecimento de si e do outro, além de promover a inclusão e fomentar a valorização. Constroem seu repertório linguístico com várias estruturas da linguagem e símbolos, despertam a imaginação, fantasia, questionamentos e



também a busca por perguntas e respostas que serão mais tarde fatores para a compreensão de mundo e de seus usos da linguagem e escrita.

Nesse convívio com textos escritos as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como representação da oralidade (BNCC, 2017, p. 38).

Através da Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, que é um campo de experiência, a criança nessa faixa etária vai construindo seu vocabulário, sua linguagem, repertório linguístico, enriquece e desenvolve sua atuação através da fala, seu posicionamento relacionado a autonomia (Soares, 2018).

Potencializam a cultura oral, a imaginação e a fantasia pois a criança coloca nas histórias contadas por elas, além de suas percepções, seus próprios sentimentos, suas emoções, suas frustrações, sua maneira ímpar de perceber-se no mundo. É possível também a afetividade com as histórias, o desenvolvimento dessa criança quando ela mesma conta a história.

Percebemos, como educadores (as), o quanto as histórias na mediação de leitura são determinantes, favorecendo essas aprendizagens que vão se conectando com os demais campos e gerando aprendizagens essenciais para as próximas etapas da educação de uma forma geral.

### **Mediações de leituras: descrição metodológica sobre a ótica da experiência, do (a) griot (e) e circularidade**

Idealizar as mediações de leitura é uma tarefa que envolve planejamento, por isso, foi necessário pensar uma prática pedagógica para



as intervenções realizadas no ano letivo de 2023. Inicialmente, para que a prática pedagógica alcance seu objetivo, é preciso compreender qual a experiência está sendo proposta diante das mediações. Como forma de contribuir nesse debate buscamos dialogar com o conceito de experiência (Larrosa, 2018). Para isso, conforme compreensão do autor, a experiência é o que nos passa, o que nos acontece ou o que nos toca, logo, se não proporciona o que toca, não vivemos a experiência.

É preciso tocar, acontecer ou passar algo com cada indivíduo, o sujeito da experiência se define segundo Larrosa (2018, p. 25) “não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”. Observou-se com a prática de mediação de leitura que a experiência se faz como instrumento necessário para dialogar com o sujeito, entendendo que a experiência é algo que se nada se passa e nada acontece, nada o toca, nada o afeta, nada ocorre. As mediações precisam tocar o indivíduo para que reflita, pense, aconteça, cultive e transforme esse ser subjetivo (Larrosa, 2018).

Proporcionar o contato com o mundo através das páginas dos livros selecionados para um trabalho voltado a ações afirmativas baseadas na valorização da cultura africana e afro-brasileira exigem mover os (as) educandos (as) desse lugar de mero ouvinte. É necessário experienciar esse universo desconhecido para que a transformação do indivíduo aconteça e o toque. Nesse sentido, em diálogo e em conjunto, vamos perceber a figura do (a) mediador (a) de leitura, que se trata do intermediário entre o livro e a criança. O (a) mediador (a) pode ser considerado como um “guia”, que anda ao lado do pequeno leitor, entre os livros, promovendo situações de apreciação, fruição, escuta e diálogo. Os mediadores se colocam como presença que dá voz ao texto literário e dispõe seu olhar e escuta para convidar à interação e acolher as diferentes leituras.

O (a) mediador (a) de leitura utiliza como ferramenta do seu trabalho o livro. É através dele que se estabelece um diálogo com a



criança. Na figura do (a) mediador (a) se deve manter o olhar no leitor, trocar narrativas afetivas, ter uma postura de empatia, portanto, deve ser ouvinte tendo em vista que a história desperta no sujeito emoções e sentimentos que precisam de atenção ao ser proferido, passar na sua fala a emoção e encantamento com a narrativa, também, precisa gostar do que está lendo, pois, quem ouve poderá se encantar por esse universo da literatura infantil a partir do (a) mediador (a) de leitura e tornar-se um (a) leitor (a).

O (a) mediador (a) de leitura, além de comunicar narrativas a partir do livro, precisa gostar de ler, desta forma, transmitir naturalmente o prazer pela leitura para o público ouvinte. Podemos destacar alguns pontos-chaves importantes para a seleção dos livros, um dos principais é a faixa de idade desse público, pois, a estória pode facilmente dispersar a atenção em oposição à proposta de promover a apreciação e o envolvimento.

Um ponto importante nessa abordagem é que o livro possa ser mediado como uma ferramenta de intercessão principal desse elo, cabe ao mediador de leitura ler a história previamente, diversas vezes, para se familiarizar e conhecer a narrativa, para perceber os diálogos, dúvidas, curiosidades, emoções que podem despertar na leitura desse livro selecionado, pensar na idade desse público e se o enredo e/ou narrativa da história vai despertar prazer em ler e ouvir. Outro fator para uma boa escolha de leitura é pensar o espaço que acontecerá essa mediação, pensando no conforto, no movimento para que as crianças se sintam convidadas para explorar o espaço e os livros e estejam confortáveis para realizar sua leitura destes e da palavra-mundo que apresentaremos na mediação.

As brincadeiras, dinâmicas para relaxar, músicas ou cantigas são importantes aliados na mediação de leitura. Podem vir antes de iniciar a estória por que podem auxiliar na concentração e/ou atenção, como



também no final promovendo momentos prazerosos de contato com a literatura infantil.

Alguns conceitos também devem ser respeitados para circular em uma mediação de leitura, como exemplo, a empatia . Quando a literatura abarca a diversidade humana, todas as infâncias ganham com isso. Ao conhecer a sabedoria dos povos tradicionais, ter acesso à história contada por diferentes pontos de vista, conhecer a realidade de personagens que vivem em culturas diversas, as crianças ganham a possibilidade de ampliar seus repertórios e valores estéticos, de aprender a ter empatia e se formar como cidadãs mais justas e solidárias.

A representatividade se torna um elemento importante visto que todas as crianças têm o direito de se sentirem representadas em obras literárias que apresentem e fortaleçam a diversidade de valores estéticos, de configurações familiares, de etnias, raças, regionalidades, culturas, características e dificuldades. Quando a criança se vê nas imagens dos livros e [se] encontra na estória, aproximando-a de sua realidade, ela se sente fortalecida em uma identidade que contraria os estereótipos e tem a possibilidade de (re)encantar-se com seu corpo e sua cultura (Gomes, 2023). Nesse sentido é necessário que as mediações de leitura contemplem as realidades dos (as) educandos (as) para que na narrativa ocorra a identificação a partir de semelhanças e diferenças possibilitando ao educando (a) a consolidação de uma imagem étnico-racial positiva.

As mediações realizadas acontecem sempre em semicírculo, conhecida como roda, que é um bom jeito espacial para facilitar a comunicação e dispor todos (as) em horizontalidade. Nas rodas fomentadas pelas mediações de leitura em que a criança participa horizontalmente, significa dizer que naquele momento, além de interagir com o livro percebendo a leitura, poderá participar dialogando com suas impressões, seus sentimentos, emoções, escuta e fala no mesmo ambiente.



Petit (2015, p. 92) afirma que “[...] a circularidade promovida pela movimentação multidirecionada é sinal de integração das partes ao todo”. Nesse diálogo em círculo o (a) educando (a) fala democraticamente, ouve e expressa sua opinião contrária ou não em relação à leitura, percebendo o mundo daquela literatura e agindo sobre ele (a).

Além da proposta do círculo como elemento para uso metodológico das mediações, o papel do mediador conversa com o griôs, os primeiros contadores de história, responsáveis por guardar e transmitir a história dos reis e do seu povo. Ao contar histórias, fábulas, contos, poesias eles assumem a função de educar e encorajar seu povo, preservando a memória, a consciência e o coração daqueles que os procuram. Os guardiões da memória utilizam recurso das expressões oral e corporal para transmitir seus conhecimentos, contribuindo assim para a valorização, o fortalecimento e a perpetuação das raízes culturais de seus ancestrais (Brás, 2012).

O (a) mediador (a) de leitura também visa preservar e compartilhar os conhecimentos historicamente produzidos desde o berço da diáspora trazendo os elementos como a cultura, ciência, história, reinados, estética, forma de vida da civilização africana e afro-brasileira para as gerações de sua época e das futuras. Pensando na prática que foi construída e continua em processo formativo do (a) mediador (a) de leitura, desenvolvi essa prática a partir do contato com uma biblioteca comunitária situada em Salvador, Bahia. Geralmente as visitas nesse espaço aconteciam para empréstimos de livros, com o passar do tempo participava das rodas de conversa sobre variados temas nas oficinas de artesanato realizadas pela artesã local.

Compartilhando minhas impressões sobre as leituras neste espaço comunitário fui aprendendo voluntariamente com as mediadoras de leitura como realizar mediação, como selecionar livros com temáticas que favoreçam a formação identitária de crianças negras, de acordo com



o público leitor/ouvinte, além de possibilitar um espaço acolhedor, afetivo e compreensível às realidades daquela comunidade.

Através desse contato inicial, experienciei diversas formas de se fazer mediador até ser convidada para trabalhar como mediadora de leitura, quando desenvolvi outras aprendizagens através desse tocar que a experiência possibilita. Dessa forma, por dois anos como mediadora, pude encantar, no prazer em ler, contar e mediar uma história, no despertar dessa imaginação, da fantasia, da narrativa.

Atualmente, como estudante graduanda no curso de licenciatura em pedagogia, realizo pesquisas sobre a temática das mediações de leitura como prática pedagógica que contribui na formação identitária na educação infantil da literatura africana e afro-brasileira que, segundo Freire (2019), a educação poderá transformar o (a) educando (a) a perceber-se como autônomo, transformando sua realidade e a condição de oprimido.

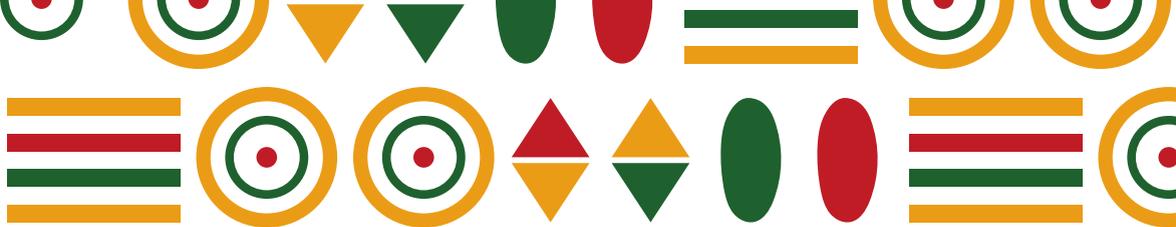
## Vir ser de conclusão

O presente artigo buscou dialogar sobre a educação infantil na perspectiva de uma prática pedagógica que contemple a formação do indivíduo como sujeito social inserido no mundo e atuando através de suas reflexões e críticas, perpassando o desenvolvimento desse ser de forma integral. Visando esse desenvolvimento integral, busca-se na educação infantil proporcionar às crianças em formação o contato com diversos repertórios linguísticos que favoreçam no letramento e na sua percepção da prática social, bem como com as diversas formas de ser que contemplem a diversidade. Desse modo, pretende-se que esse ser alcance, por meios dessas práticas, a valorização da cultura, o respeito ao indivíduo semelhante e diferente da sua realidade de convivência e o fortalecimento da autoestima, auxiliando na formação identitária dessa criança e reconhecimento étnico racial.



Através do letramento racial que, como sociedade, podemos alcançar a educação que não é opressora, mas, que liberta o oprimido e que permite a esse a autonomia e uma educação como prática da liberdade que tanto os mediadores de leitura, quanto os educadores devem pautar suas práticas. Para tanto, contribuem os referenciais e documentos que norteiam o desenvolvimento integral do indivíduo, como a Lei 10.639/2003, que visam afirmar uma formação étnica racial da criança negra e de uma sociedade mais justa, igualitária e equânime.





## 13 O ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DO PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS/UFMA – BRASIL

Tatiane da Silva Sales

Este escrito é um relato de experiência que objetiva falar das atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) por licenciandos/as da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros da UFMA (LIESAFRO-UFMA) durante o período de novembro de 2020 à abril de 2022 no Colégio Universitário (COLUN/UFMA), em São Luís do Maranhão. Este trabalho relacionará o aporte teórico das discussões executadas durante o projeto e suas articulações sobre uma educação decolonial e antirracista, contextualizando ainda os desafios do ensino remoto no período pandêmico e as problematizações e implementações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de História. As experiências relacionadas foram marcadas por múltiplos desafios, oportunizadas de muitos debates, aprendizados e fortalecimento para uma educação plural, antirracista e transformadora.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2007, coordenado pela Diretoria de Educação



Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), durante o primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva, com objetivo de valorização do magistério e estímulo aos/às discentes de licenciaturas por todo país. Sua implementação justifica-se para o estabelecimento de maior conexão entre o conhecimento acadêmico e a dimensão prática da formação docente e este programa tomou tal magnitude nacional que, ao longo dos anos, alcançou mais de 280 mil alunos/as nas em todo território nacional, abrangendo instituições públicas e privadas (Brasil, 2022).

Dessa forma, o programa configura-se como de magnitude para as licenciaturas brasileiras e com a Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (LIESAFRO/UFMA) não foi diferente. A execução do programa tem promovido importantes marcos para este curso uma vez que trata-se de uma experiência significativa onde proporciona aos/às licenciandos/as o aperfeiçoamento da formação inicial recebida na graduação, integrando-os/as, desde os períodos iniciais às realidades concretas enfrentadas pela educação básica brasileira. Interação essa, que pode levá-los/as a compreender, de forma mais ampla, os desafios de colocarmos em prática uma educação emancipatória, antirracista e que promova a construção de sociedades democráticas.

Assim, o objetivo deste texto volta-se para relatar as principais experiências vivenciadas por nove discentes da LIESAFRO na execução do projeto pleiteado no intervalo de novembro de 2020 a abril de 2022 que teve a escola de aplicação da universidade (COLUN/UFMA) como ambiente de realização das atividades de intervenção e acompanhamento de toda rotina escolar na disciplina História por meio da supervisão docente na universidade e no ambiente escolar.



## PIBID na LIESAFRO: apresentação do subprojeto

Em meio a uma série de temáticas importantes nas áreas de ciências humanas, é historicamente perceptível que alguns preceitos ganharam notoriedade na projeção midiática nacional, tanto por sua relevância social quanto educacional e mereciam uma adequada discussão nos ambientes acadêmico e escolar. Tais temas envolviam abordagens sobre racismo estrutural, machismo, sexismos e sobre as diversidades sociais de forma mais ampla, estes assuntos não são novidade para a escola e universidade, pois já compõem os currículos formais e ocultos, porém, em ampla maioria não recebem a atenção necessária sendo refletidos em ações violentas e/ou travestidas de brincadeiras e senso comum, o que tem contribuído para a propagação de ideais onde acredita-se que tais assuntos não devem ser abordados nas instituições escolares.

Mas, como Guacira Lopes Louro (1997) destaca:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização (1997, p. 57)

Entendendo a escola como criadora e reprodutora das mais diversas formas de opressão e violências e destacando a relevância curricular e social de questões acerca de raça, gênero, sexualidade e diversidade é que escolhemos a temática norteadora do subprojeto PIBID/LIESAFRO (2020/2022) cujo título foi: “Relações Étnico-Raciais e Diversidade: possibilidades e desafios no ensino de História”, realizado no Colégio Universitário (COLUN), escola técnica e de aplicação vincu-



lada à própria universidade. Este subprojeto se estruturou em torno da interdisciplinaridade, envolvendo as áreas de História, Sociologia, Geografia e Filosofia para subsidiar a formação discente de forma a contemplar os diversos grupos étnico-raciais que formaram a nação brasileira e colaboraram decisivamente na constituição do conhecimento, da ciência e do patrimônio histórico acumulado pela humanidade. Compreende, por sua vez, a escola pública como uma importante instituição responsável pela sociabilidade dos seres humanos, onde é possível a construção das identidades e da formação de valores éticos e morais.

Desta forma, este subprojeto de atuação do PIBID intitulado “Relações Étnico-Raciais e Diversidade: possibilidades e desafios no ensino de História” compreende-se no campo dos estudos culturais, pois estes privilegiam categorias até então não abordadas na educação e colocam em xeque noções e atitudes de “normalização” que, ao invés de problematizar a identidade hegemônica do homem ocidental, europeu (ou europeizado), branco, cisgênero e heterossexual, criam condições de consolidá-la enquanto desejável, única e “normal”.

Com esta edição, promoveu-se o questionamento de estereótipos historicamente formados e buscou-se apresentar e discutir as múltiplas identidades que se avolumam em nossa plural sociedade e que lutam por direito e reconhecimento no campo da educação, em especial no que tange ao conhecimento histórico. Para tanto, o ensino de História, as metodologias, o material didático e o projeto pedagógico da instituição de ensino precisam promover novos debates, possibilitar amplas reflexões, algo planejado e executado por este subprojeto.

É preciso estar atento e sensível para o fato de que as identidades negras são construídas histórica e politicamente, porém elas são profundamente estereotipadas nas escolas. O mito da democracia racial ainda está presente no imaginário social e as relações raciais são discutidas só em situações específicas, havendo dificuldades de identificar o racismo na sociedade, contribuindo para que as identidades



negras sejam congeladas (sobretudo presas ao contexto da escravidão e subserviência) e estereotipadas. Outrossim, a Lei 10.639/03 apresenta a possibilidade de construir uma educação que favoreça a história, memória e visão de pessoas negras como sujeitos centrais no processo histórico, de construção de nação e de humanidade.

Juntamente a esta perspectiva, reforça-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que projeta em suas competências para o ensino de história a possibilidade de se esvaír de um saber uno e trilhar no campo dos múltiplos olhares, versões e questionamentos acerca da produção historiográfica, promovendo terreno fértil para discussões sobre a situação social de homens e mulheres negros, bem como, sobre a realidade das mulheres em suas interseccionalidades e as diversidades e suas contemplações na educação.

Ao apresentar as competências gerais para a educação, a BNCC, enquanto documento normativo, lança o desafio de lidar com as mais diversas abordagens num currículo modular, mas que também pode ser amplo e dialogal. Volta-se, desta forma, para a valorização do conhecimento historicamente construído, para a curiosidade intelectual, observação de diversas manifestações artísticas e culturais, o uso das diferentes linguagens, exercício da capacidade de argumentação, práticas de empatia, saúde e autoconhecimento e responsabilidade social. Desta forma, ao passo que o documento lança bases de competências gerais para a educação básica, ainda existe um caminho curricular que é marginalizado e pouco privilegiado, despertando a necessidade de uma leitura crítica deste importante documento (Brasil, 2018).

Acreditamos que educadores/as estão em constante processo de reflexão do ofício e com isso transformam suas práticas. Desta forma, a proposta deste subprojeto ressalta a importância de análises sobre a formação inicial de licenciandos/as e de docentes da instituição envolvida. Sendo assim, é fundamental refletir sobre o tipo de escola que se deseja, uma vez que ela é uma parte da sociedade onde há extrema de-



sigualdade de gênero, classe, raça e onde se reproduz injustiças, violências, discriminações e marginalizações. Desta forma, compreendendo a educação como um dos caminhos para a transformação social, este subprojeto é um convite para ampliar debates, promover reflexões sobre nossa história e buscar equidade de gênero, raça e sexualidade.

### **PIBID na LIESAFRO: alguns resultados**

O PIBID constitui-se como uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), propondo aproximação da prática com a realidade de escolas da educação básica. Para alcançar tais objetivos são elencados metas e instrumentos que devem ser alcançados por meio de indicadores realizados ao longo de toda vigência do edital. O programa pretende-se articulado uma vez que:

o PIBID pode ser considerado uma instituição legitimada pelo Estado para desenvolver regras, prescrições e interdições para a atividade do magistério. Salienta-se, entretanto, que esse projeto de formação docente articula-se a outras propostas políticas, econômicas e científicas constituída a partir de uma formação discursiva, a modernidade (Almeida; Pinheiro, 2020, p. 1135).

O referente subprojeto elencou indicadores voltados para reuniões, planejamentos, grupos de estudo, desenvolvimento e testagem de material didático, cinema na escola, confecção de mídias, oficinas e workshops, diagnóstico estrutural da escola, pesquisa, extensão e publicação de trabalhos, dentre outras abordagens. Ao mesmo tempo em que participavam das aulas regulares<sup>57</sup>, interagindo e colaborando com

<sup>57</sup> Neste subprojeto do PIBID/LIESAFRO foi possível acompanhar aulas do ensino Fundamental (Sétimo e Oitavo anos) e Médio (2º ano) sob a supervisão docente do professor Doutor Raimundo Inácio.

o professor, discentes do projeto elaboraram também aulas temáticas especiais, em diálogo com o conteúdo programático previsto, por vezes em grupo, por vezes individualmente, assim, na data prevista, a regência da turma ficava a cargo dos/as pibidianos/as, que desenvolviam sua argumentação e respondiam às perguntas dos/as estudantes.

É possível destacar todo um trabalho que possui várias frentes, desde grupos permanentes de estudo com leitura de material teórico e discussões acerca das temáticas selecionadas e vinculadas ao subprojeto; também a realização de planejamento e acompanhamento de todos os processos de atuação docente na escola-campo com reuniões de planejamento e formativas, acompanhamento das atividades na escola-campo desde planejamento até as formas de avaliação individuais e coletivas.

Tais metodologias contribuíram para que os/as discentes envolvidos/as conseguissem completude de todo processo de atuação docente e não apenas a regência de uma aula específica. Podemos dizer que a primeira relevância deste processo se dá na possibilidade de uma imersão em todas as atuações docentes e realidades da escola.

A primeira reunião para apresentação do subprojeto e das informações gerais acerca do PIBID/UFMA foi realizada em novembro de 2020. Deste momento até o encerramento deste edital, foram realizados encontros semanais (com exceções de situações específicas) em que dialogamos, lemos, debatemos, planejamos e discorremos sobre as efetivações do PIBID/LIESAFRO no Colégio Universitário/UFMA. Entre novembro de 2020 e março de 2022, este subprojeto realizou reuniões periódicas como forma de cumprimento de oito horas semanais incluindo até a resolução de questões burocráticas com a escola anterior, ambientação da escola, conselho de classe, planejamento do ano letivo e semana pedagógica.

Um dos mais marcantes relatos feitos pelos discentes foram as participações em atividades do conselho de classe (dezembro de 2020 e



dezembro de 2021) por conta do diálogo coletivo, das análises pontuais às realidades dos/as alunos/as do COLUN pelo corpo docente. Os debates acerca do que compõe uma nota, uma aprovação ou reprovação chamaram muito a atenção dos/as pibidianos/as e, em nossos momentos avaliativos, o corpo discente deste subprojeto destacou com muita ênfase a importância de situações pedagógicas como essas.

Dentre as outras vertentes de atuação está o diálogo necessário entre escola, universidade, formação docente inicial, formação continuada e os debates curriculares produzidos e problematizados no ensino superior que são muito significativos para a educação básica também. E, a partir desta concepção e relevância de reflexões curriculares, possibilidades de diálogos outros na escola-campo é que muitas das intervenções e atuações do PIBID/LIESAFRO foram realizadas. Ressalta-se que esse movimento não foi uma imposição da universidade, mas fruto de um diálogo permanente, de percepções sensíveis e de um processo horizontalizado entre os envolvidos/as.

A partir de diversos momentos de planejamento, acompanhamento das aulas e de discussões sobre algumas necessidades, a equipe discente e docente do PIBID/LIESAFRO organizou, juntamente com o supervisor docente do COLUN/UFMA, algumas atividades que buscavam alinhar questões teóricas, ausências curriculares e os eixos temáticos do subprojeto, tais como: realização de diagnóstico da escola, acompanhamento semanal das aulas, planejamento e execução de atividades de intervenção, regência de turma, acompanhamento de todos os processos avaliativos, atividades de orientação, dentre outras.

Constantemente, a equipe foi impelida pelo desafio de dialogar criticamente com o material didático que é utilizado na escola-campo e então, por meio de debates no planejamento, surgiu a ideia de problematizar alguns personagens históricos e o processo de escrita selecionados para elaboração de materiais didáticos, abrindo espaço para realização de pesquisas e criação de materiais complementares que fo-



ram utilizados em aulas e intervenções. Os/as alunos/as tiveram a oportunidade de pesquisar, conhecer e interpretar sobre diversos aspectos da produção acadêmica quanto às questões de raça, gênero e diversidade e este momento foi muito bem avaliado pelas partes envolvidas.

Um dos instrumentos de participação no PIBID voltava-se para a composição e apresentação em eventos, o primeiro foi a atividade de lançamento do subprojeto no COLUN no dia 24 de abril de 2021, onde a equipe pôde compartilhar algumas expectativas acerca do programa, planejamentos, bem como, apresentação da equipe e atividades previstas. Foi um evento que contou com a participação massiva de estudantes e pôde dar uma dimensão do que seria o programa nesta edição. A participação por meio de chats e perguntas em áudio foi muito expressiva também, demonstrando interesse e curiosidade quanto às ações que seriam desempenhadas.

Como processo de integração às atividades da escola-campo, nosso subprojeto apresentou trabalhos em eventos realizados pela escola-campo como a II Jornada Virtual LABS-COLUN, que ocorreu entre 08 e 10 de junho de 2021, onde, na oportunidade, pudemos relatar as atividades desenvolvidas por este subprojeto e também ministração do minicurso “Manifestações da Cultura Popular do Maranhão: discriminação racial e tensionamentos políticos” no I Seminário de Projetos, Pesquisas e Extensão do Colégio Universitário – via formato virtual no período de 10 a 12 de novembro de 2021.

Promovemos ainda, em parceria com o setor de estágio da LIESAFRO, o Estudo e debate sobre o Projeto Político Pedagógico do COLUN, por meio de seminário com palestrantes especializados na história da instituição e nas discussões atuais do documento. Foi um encontro marcado por relatos históricos, documentos e debates acerca do atual PPP da escola e das assembleias e processos de escrita de uma nova proposta documental. O evento ocorreu em 03 de novembro de 2022, das 14h às 17h com a participação de professores convidados



do Colégio Universitário. Foi uma oportunidade muito interessante para se apropriar da história da instituição e poder conhecer mais profundamente as raízes do potencial e dos limites vivenciados por essa comunidade escolar na atualidade, ao mesmo tempo que ofereceu aos servidores presentes no evento a possibilidade de refletirem sobre os desafios que estão enfrentando na elaboração do seu novo Projeto Político Pedagógico.

Participamos ainda em eventos específicos com temáticas de educação, gênero, sexualidade tais como: o II Encontro Maranhense sobre Gênero, Educação e Sexualidades (EMGES), o I Simpósio Nacional Corpos e Diversidades na Educação ocorrido entre 17 a 19 de março de 2021 como etapa de estudos teóricos sobre a temática deste subprojeto e também com participação na organização e monitoria do evento. Participação e apresentação de trabalhos no XIII Seminário de Educação (SED) na UNIR e publicação de Resumo Expandido no XIII Seminário de Educação da Universidade Federal de Rondônia em 10, 11 e 12 de agosto de 2021 e publicado nos anais do evento no dia 28 de setembro de 2021. Participação e apresentação no I Seminário PIBID e RP da região Nordeste ocorrido entre os dias 10 a 13 de agosto de 2021 com compartilhamento de experiências de nosso subprojeto em dois eixos temáticos deste evento.

Os eventos citados acima, assim como todo planejamento e execução do subprojeto, foram realizados de forma remota usando plataformas do Google Meet, Classroom, SIGAA, redes sociais como WhatsApp, YouTube, Instagram e a plataforma Stream Yard. Este formato se somou aos desafios experimentados por esta vivência, pois além das articulações teóricas e epistemológicas adotadas neste trabalho, em saberes que constantemente são entendidas como um adendo à história tradicional, ainda tivemos o contexto pandêmico e os fatores de acesso/não acesso às tecnologias básicas para execução do projeto.



## Conclusão

Temos percebido, pelas experiências possibilitadas a partir do PIBID, que ainda são muitos os desafios para que essa legislação seja efetivamente tratada com o rigor necessário, sobretudo o aspecto relativo à formação docente nas instituições de ensino superior, um descumprimento do preconizado pelo parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a Lei 10. 639/2003.

Todo esse reflexo é ensinado, sentido e propagado no espaço escolar, contribuindo para processos reprodutivos, manutenção do sistema e não questionamento aos currículos oficiais, ocultos, transversais etc. É neste sentido que a o PIBID/LIESAFRO buscou dialogar com uma educação que rompa tais hierarquias epistemológicas e debater saberes, fazeres e modos de existência que incluam questões de raça/etnia, relações étnico-raciais, discussões acerca de gênero, sexualidade e diversidades.

Esta edição do PIBID/LIESAFRO contou com um desafio extra que foi ocasionado pelas restrições de contato físico da pandemia do vírus Sars-Cov 2 onde tivemos que nos reinventar em muitos processos. Desde planejamentos das aulas, atividades de intervenção e busca por metodologias que fossem inovadoras para a educação básica em articulação com as questões de gênero, raça e diversidade presentes no conteúdo do planejamento anual.

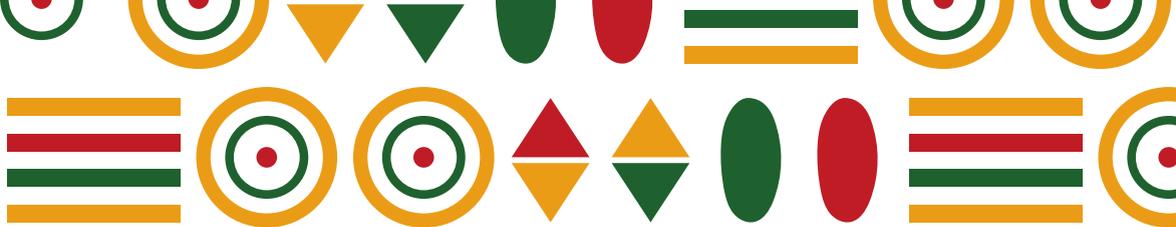
Apesar de todas as dificuldades quanto aos recursos tecnológicos (que muitas vezes nos faltou, a saber: internet de qualidade, computadores, etc.) o PIBID/LIESAFRO (2020-2022) foi muito exitoso. Espaço de discussões, reuniões de estudo, planejamento e de acesso à escola num contexto inusitado de desafios e possibilidades outras. Dialogando com alguns resultados, dentre eles: aproximação da realidade de licenciandos/as com a docência em sua prática, novas experiências metodológicas e tecnológicas, busca de superação para os problemas de



ensino-aprendizagem, leituras e debates teóricos acerca da educação, legislação educacional, relações étnico-raciais, gênero, sexualidade e diversidade, elaboração de trabalho coletivo e interdisciplinar.

O PIBID cumpre, desta feita, papel de relevância na formação inicial de discentes das mais diversas licenciaturas, desta forma, se conhece o universo diário de uma sala de aula, seus estudos, desafios, planejamentos e, principalmente, sua execução junto aos/às estudantes. O fato de possuir um espaço de criação para ação constante nas escolas é o diferencial do programa, em contraste a outras atividades da licenciatura, aproximando assim a Universidade e a Escola.





# 14 RECONSTRUINDO OS SIGNIFICADOS DO 13 DE MAIO EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA ESTADUAL DR. MIGUEL GUEDES NOGUEIRA (MACEIÓ/AL)

Danilo Luiz Marques  
Kedimo Barbosa da Paixão

O presente texto é resultado de uma experiência de ensino de história na Escola Estadual Dr. Miguel Guedes Nogueira, localizada no bairro Chã de Bebedouro, periferia de Maceió/AL. Levando em consideração o Referencial Curricular do Estado de Alagoas (SEDUC/AL, 2019), foi trabalhado com a turma de 8º ano do Ensino Fundamental II o objeto de conhecimento *O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial*, que possui as seguintes habilidades a serem desenvolvidas: (EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas; (EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas. Os desdobramentos pedagógicos da sequência didática aqui proposta, objetivou: (a) Perceber o impacto da escravidão na sociedade, as lutas e resistências; (b) Discutir as revoltas, o papel do abolicionismo e o contexto atual como fruto dessas vivências apontando para quais caminhos.



O relato de experiência aqui apresentado, trata especificamente sobre duas aulas de 50 minutos realizadas em turma de 8º ano com cerca de 30 estudantes matriculados. Após uma sequência didática de aulas sobre escravidão e resistência no século XIX, inserimos o tema da Abolição da Escravidão no Brasil, a partir de duas obras de artes: *A Libertação dos Escravos*, Pedro Américo (1889) e *Incômodo*, Sidney Amaral (2014).

Quando se pensa em abolição da escravidão no Brasil, ainda é comum atrelar a liberdade escrava aos feitos da princesa Isabel, que assinou a Lei Áurea em 13 de maio de 1888. Entretanto, tal visão silencia o protagonismo na resistência contra a escravidão dos africanos e seus descendentes em mais de três séculos de história. Inúmeras estratégias foram construídas visando a conquista da liberdade: quilombos, revoltas, fugas individuais e coletivas, desvio de plantação, trabalho ao ganho e compra de alforria são alguns exemplos.

Palmares, por exemplo, o quilombo mais emblemático do período colonial brasileiro, localizado nos atuais territórios de Alagoas e Pernambuco, foi formado em fins do século XVI, tendo o seu auge ao longo da segunda metade do século XVII, e resistindo por mais de um século às tentativas de invasão e destruição perpetradas pelos governos coloniais holandeses e portugueses e por residentes locais das capitâneas vizinhas.

Desse modo, o Movimento Social Negro, assim como alguns intelectuais negros/as, desde meados do século XX, vem problematizando a visão de uma liberdade escrava enquanto dádiva da princesa Isabel, reivindicando o dia 20 de novembro – aniversário da morte de Zumbi dos Palmares – enquanto dia da consciência negra no Brasil. Uma reescrita da história, dando protagonismo às populações africanas e seus descendentes no Brasil.

Por parte dos escravizados, a liberdade foi uma luta constante desde as primeiras embarcações negreiras que chegaram em solo bra-



sileiro. Onde houve escravidão, houve resistência. O século XIX, por exemplo, foi recheado de episódios de insubordinação cativa, episódios esses que aterrorizaram senhores escravocratas preocupados em manter o controle senhorial. Dentre eles, destacamos: a Revolta dos Malês na Bahia (1835), Balaiada no Maranhão (1838-1841), a Cabanagem no Pará (1835-1840) e a Cabanada em Alagoas e Pernambuco (1832-1835).

A partir de 1850, são aprovadas várias leis abolicionistas, mas que, ao mesmo tempo, visavam esticar ao máximo a instituição escrava no Brasil, como a Lei do Ventre Livre. Em contrapartida, as fugas individuais e coletivas, quilombos e busca por alforria continuavam a acontecer de norte a sul do Império do Brasil, época em que ganhava cada vez mais fôlego as campanhas abolicionistas, que alcançariam o ápice na década de 1880, com participação ativa de abolicionistas negros, tais como André Rebouças, José do Patrocínio e Luiz Gama.

A resistência escrava no Brasil, nas suas mais variadas formas, foi minando a hegemonia senhorial por dentro e deteriorando a instituição escravista, fazendo com que, apesar de tardiamente em comparação com as outras abolições, como a do Haiti em 1794 e da Colômbia em 1851, o cativo findasse em 1888.

## **Abolição, abolicionismo e pós-abolição**

Para um melhor entendimento da movimentação da abolição, Celso Thomas Castilho e Maria Helena P. T. Machado disseram ser necessário compreender a “ligação profunda com a realidade das senzalas e dos esforços dos escravos e dos pobres em geral de se livrarem do cativo e de suas mazelas” (Castilho; Machado, 2015, p. 15). Eduardo Silva, ao estudar o quilombo abolicionista do Leblon, também lembrou a importância de não deixar passarem despercebidas as ligações “secretas”, ou não, assumidas de forma oficial, “entre o movimento político aboli-



cionista e o movimento social negro, as fugas em massa e a formação de quilombos” (Silva, 2003, p. 8), haja vista o papel decisivo da população escravizada para a abolição. Explorar os significados da liberdade, bem como os caminhos para se chegar a ela é fundamental, segundo Hebe Mattos, para a compreensão das experiências de vida “dos últimos africanos e seus descendentes escravizados no Brasil, bem como para explicar sua interferência no processo de abolição e nas novas relações sociais que então se engendravam” (Mattos, 2013, p. 27).

Os escravocratas reagiam a tal situação através de votos e balas. Com votos, derrotaram o *Projeto Dantas*<sup>58</sup>, que terminou descaracterizado na maioria das mudanças previstas, desencadeando a Lei dos Sexagenários em 1885 e colocando panos quentes na ideia de emancipação total dos escravizados. Como comenta Wlamyra R. de Albuquerque acerca desse momento, os escravocratas estavam sob o impacto da discussão em torno do Projeto Dantas e “tentavam arregimentar forças políticas para referendar a gradualidade da emancipação”. Pretendiam, assim, frear a ação abolicionista, cada vez mais ousada” (Albuquerque, 2009, p. 100). Nesse sentido,

a situação de 1885 ressoava a de 1850, pois os nascidos desde a lei de 1871 seguiam até 1892, quando completariam 21 anos – sob protetorado de seus senhores. Quanto aos sexagenários, a nova lei os mantinha como escravos por três anos e servos daí por diante, pois só poderiam deixar o local de trabalho, com a autorização do juiz de órfãos (Alonso, 2013, p. 287).

<sup>58</sup> Como consequência da pressão por ações mais efetivas com relação à emancipação dos escravizados, o senador Manuel Pinto de Sousa Dantas foi nomeado chefe de governo com a missão de encontrar uma solução para a crise política instaurada. O então Projeto Dantas definia diretrizes para a emancipação (idade, matrícula, transgressão de domicílio legal) e foi alvo de críticas por parte dos liberais e conservadores.



O Projeto Dantas, além de libertar os escravizados idosos, estabelecia avaliações a partir das quais muitos poderiam ser libertados pelo Fundo de Emancipação. Numa reunião do Conselho de Estado em 25 de junho de 1885, os contrários ao projeto em discussão, além de se posicionarem contra a emancipação sexagenária, pediram “medidas para impor o trabalho forçado aos libertados recentemente” (Conrad, 1975, p. 263). Assim, a Lei dos Sexagenários, descrita por Robert Conrad como “complexa e retrógrada” (Conrad, 1975, p. 256), foi uma manobra dos políticos contrários ao fim imediato da escravidão visando retardar ao máximo a abolição.

Entretanto, o escravismo, que antes se escorava no costume e agora dependia de garantias legais, tornou-se “socialmente ilegítimo”. Cada vez mais aumentava o número de fugas de escravizados. Na década de 1880, a tensão entre senhores escravocratas e abolicionistas só aumentava e, em muitos casos, apenas um fio separava-os de chegarem às vias de fato. Maria Helena P. T. Machado inclusive documentou um episódio ocorrido em Araraquara no ano de 1884, quando cerca de 80 fazendeiros armados expulsaram um advogado interessado na alforria de alguns escravizados (Machado, 2012, p. 284). Os proprietários estavam irredutíveis perante os rumos que a instituição escrava ia tomando e se armaram para defender suas posses e capturar escravizados fugidos.

Quando o Barão de Cotegipe era figura forte no governo imperial (1885-1888), fez aprovar, para enfrentar o movimento abolicionista, multas “a incitadores de fugas e acoitadores de escravos, sujeitos ainda a ação civil criminal passiva com prisão de até dois anos” (Alonso, 2013, p. 291). Essa medida foi inspirada em um item do *Regulamento Negro* instituído nos EUA em 1850, o *Fugitive Slave Act*.

Mesmo com toda essa articulação escravocrata, os primeiros meses de 1887 apontavam a derrocada da escravidão como instituição e regime de trabalho (Machado, 2012, p. 284). Com o aprofundamento da crise, cada vez mais se perdia o controle da mão de obra escravizada,



algo que já era sintomático da época e agora ganhava novos contornos em virtude da fuga em massa dos escravizados para as cidades.

Quando Cuba anunciou o fim da aprendizagem, que na prática abolia a escravidão por lá (1886), o Brasil se transformou naquilo que tanto se temia desde a década de 1860: tornou-se o único país escravocrata das Américas e Caribe. Houve, assim, a necessidade de sinalizar ao mundo que o governo estava tomando medidas emancipacionistas. Entretanto, “o fez à maneira do escravismo de circunstância: em vez de abolir a escravidão, aboliu os açoites” (Alonso, 2013, p. 291). Era apenas mais uma medida paliativa entre tantas que se deram ao longo do século XIX. Porém, segundo Robert Conrad, a promulgação da lei que proibia o açoite significou a radicalização do conflito nacional em torno da abolição – a escravatura começava a mostrar suas ruínas (Conrad, 1975, p. 290).

A revogação, ainda que tardia, em 1886, da pena de açoites “ocasionou ferozes protestos dos fazendeiros, convencidos, e não sem razão, de que suprimi-la seria o mesmo que abolir a escravidão” (Machado, 2012, p. 34-35) ou um passo rumo a isso. Nesse ano os abolicionistas “tinham perdido a batalha eleitoral e o novo governo do Partido Conservador declarava-lhes guerra, taxando-os de arruaceiros, desrespeitadores de leis e costumes” (Alonso, 2013, p. 15) que há quatro séculos sustentavam a escravidão no Império do Brasil.

Ao longo da década de 1880, os escravizados perceberam que tinham mais possibilidades para obter êxito no planejamento e na execução de suas fugas. A crise final da escravidão no Brasil veio acompanhada do surgimento de um modelo novo de resistência: os quilombos abolicionistas, “fruto de uma complexa negociação social e política” (Silva, 2013, p. 12). Neles eram tecidas malhas que proporcionavam aos escravizados em fuga meios para a conquista da alforria, meios de subsistência e proteção contra os senhores e seus capatazes que buscavam reaver suas perdas. Durante o governo de Cotegipe, dois proces-



sos confluíram: “abolicionistas, expulsos do espaço público, penderam para ações clandestinas, e os escravos, percebendo a existência de uma rede de sustentação, ganharam incentivos para fugir” (Alonso, 2013, p. 305). Não esquecendo que, ao longo da história do escravismo no Brasil, sempre existiram fugas, quilombos, revoltas, assassinato de feitores e senhores, incêndios a plantações etc.

A violência foi uma tônica dos séculos em que o escravismo perdurou no Brasil, e naqueles momentos finais do cativo os escravocratas a utilizariam ao máximo para reaver a “posse” dos fugitivos. Muitos senhores entendiam que a violência era uma forma de manter a autoridade sobre escravizados e pobres livres (Beattie, 2009, p. 31). Em contrapartida, muitas eram as atividades em prol da abolição realizadas por sociedades e clubes abolicionistas, que também viam nas artes um modo de fazer política. Uma delas foi a “Passeata dos abolicionistas”, realizada na noite do dia 15 de setembro de 1887 em Maceió.<sup>59</sup>

A década de 1880 possui uma peculiar fermentação social. Maria Helena P. T. Machado, se preocupando em estudar as vozes dissonantes dos que viveram o processo da abolição, com foco nas forças e tensões sociais, afirma que no universo urbano grandes fatias das camadas médias, que se encontravam pouco agasalhadas pelos figurinos “políticos do Império, juntamente com o populacho turbulento e desenraizado que o inchamento das cidades gerava sem gerir, engajavam-se no movimento abolicionista” (Machado, 2012, p. 26-27). Essa situação acarretou um conflito contínuo envolvendo vários setores da sociedade que divergiam acerca dos rumos da questão da propriedade escrava no Brasil.

Diante disso, a resistência escrava, nas suas mais variadas formas, foi minando a hegemonia senhorial por dentro e deteriorando a instituição escravista. Fazendo com que, apesar de tardiamente em

<sup>59</sup> O ORBE. Maceió, 18 set. 1887.



comparação com as outras abolições do continente americano, o cativo findasse em 1888. Em todo o país, inclusive, “a lei de 13 de maio libertou poucos negros em relação à população de cor. A maioria já havia conquistado a alforria antes de 1888 através das estratégias possíveis” (Albuquerque, 2009, p. 96). Em Maceió, por exemplo, no mês de junho de 1886, havia 1.156 escravizados, além de 106 considerados sexagenários. Já em 1887 a matrícula prevista pela Lei 3.270 registrou 1.136 escravos, sendo 12 sexagenários. No ano seguinte, em 13 de maio, foram libertados [...] menos de 1.000” (Lima Júnior, 1975, p. 67).

## A libertação e o incômodo

Um bom exercício de reflexão acerca dos sentidos e os silêncios sobre o 13 de maio, é a análise de obras de arte. Aqui, iremos analisar duas obras, as quais trazem narrativas destoantes, entre elas: *A Libertação dos Escravos*, de Pedro Américo (1889)<sup>60</sup> e *Incômodo*, de Sidney Amaral (2014). Tais obras foram trabalhadas com turma de 8º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Dr. Miguel Guedes Nogueira, ministradas pelo professor Kêdimo Paixão.

Na obra *A Libertação dos Escravos*<sup>61</sup>, Pedro Américo apresenta uma teatralização sobre o 13 de maio, evidenciada nos muros ao redor da cena, assim como os degraus em primeiro plano que nos remete a uma arena. Os atores estão distribuídos em três planos: na parte superior direita, notamos uma cruz branca rodeada de anjos que nos remete à influência política da igreja cristã; na parte superior esquerda, a vitória

<sup>60</sup> As obras de Pedro Américo e Sidney Amaral foram exibidas na exposição Histórias Afro-Atlânticas, realizada no Instituto Tomie Ohtake e MASP em 2018.

<sup>61</sup> Pintura realizada um ano após a abolição, que objetivava a construção de uma memória da Princesa Isabel enquanto redentora. Pedro Américo ficou conhecido por realizar trabalhos de fatos históricos marcantes para a construção de uma memória oficial para a nação, como por exemplo: *Independência ou Morte* (1888).



alada segura uma tocha, estando rodeada por divindades, em tons claros que simbolizam uma eminente superioridade; já no plano intermediário, constatamos a corte imperial em sinal de heroicização do evento, com alguns personagens erguendo coroas, possivelmente em referências às coroas de louro usadas na Antiguidade Clássica; enquanto na parte central, vestida em cores verde, amarelo e branco, figura a Princesa Isabel sentada no trono estrategicamente posto com visão privilegiada do espetáculo que propunha o fim dos grilhões da escravidão; finalmente, no plano inferior, o artista faz uso de tons pretos para representar quatro personagens: em coloração mais escura, o demônio caído à esquerda, e, mais à direita, provavelmente uma família, constituída por mãe, pai e filho (talvez em referência ao gradual processo de abolição – lei do ventre livre, e a do sexagenário) com postura de reverência e agradecimento à representante da liberdade, sendo esta a quinta personagem que quebra as correntes da escravidão e expurga o mal ao sair de um plano superior para lançar luz sobre os libertandos.

**Figura 5 – A Libertação dos Escravos, Pedro Américo (1889)**



**Fonte:** disponível em: <http://virusdaarte.net/pedro-americco-a-libertacao-dos-escravos/>. Acesso em 09 ago. 2021.

Destarte, a obra evidencia a construção da narrativa da glorificação fantástica de Pedro Américo, atribuindo a princesa Isabel o papel de redentora da escravidão, condicionando ao negro um papel de passividade diante da conquista pela liberdade.

Por outro lado, a obra *Incômodo*<sup>62</sup>, de Sidney Amaral, propõe uma releitura sobre o 13 de maio, subvertendo e contrapondo a narrativa oficial da princesa Isabel como redentora. Aqui faremos uma breve descrição do quadro pintado em cinco painéis, denominado políptico.

**Figura 6 – Incômodo, Sidney Amaral (2014)**



**Fonte:** disponível em: <http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Cultura/O-lado-negro-da-arte-sobre-Territorios-artistas-afrodescendentes-no-acervo-da-Pinacoteca-/39/35408>.

Acesso em: 09 ago. 2021

<sup>62</sup> Obra realizada em diálogo com o movimento negro brasileiro, produtor de saberes que vão na contramão de uma história oficial. Sidney Amaral foi um artista negro paulistano que se caracterizou por pintar quadros que evidenciam o protagonismo negro na história. *Incômodo* é uma espécie de releitura “à contrapelo” do quadro de Pedro Américo.

Dois desses painéis apresentam retratos inspirados em fotografias tiradas em momentos distintos. Segundo Francielly Rocha Dossin, é preciso olhar de forma crítica às duas representações, pois, não há linearidade cronológica entre elas, já que o da esquerda refere-se ao pós-abolição e o da direita, ao pré-abolição, e, apesar de à primeira vista revelarem a postura mais dócil daquele que representa o pós-abolição e postura inquisidora do representante pré-abolição, seriam, na verdade, um apelo à criticidade porque: “Há o perigo de substituir um mito por outro, se outrora reproduzia-se a noção que não houve real resistência entre os escravos, pode-se pensar que no pós-abolição não houve luta por cidadania” (Dossin, 2016, p. 148).

Quanto aos três outros painéis, notamos uma narrativa cronológica, uma vez que expressam o período da pré-abolição (à esquerda), o evento do 13 de maio de 1888 (central) e o pós-abolição (à direita).

O primeiro denota um enfrentamento das figuras negras contra os opressores avalizados pela igreja (representada pelo clérigo), no período pré-abolicionista. Tal representação desmistifica ausência de participação dos negros no processo abolicionista, evento enfatizado pelo painel central, abaixo destacado.



Figura 7 – Incômodo, Sidney Amaral (2014) - detalhe



Notamos que o artista quis destacar elementos, símbolos e personagens essenciais para reflexão acerca desse período. A imagem da menina calçando o sapato e o detalhe de estar sentada sobre a estrutura derrubada com o símbolo da coroa portuguesa e a cruz, por exemplo, demonstram a conquista da liberdade e o prelúdio da República.

Outro emblema trazido por Amaral refere-se ao tronco, antes lugar de suplício e humilhação, sendo devorado pelas chamas e, ao mesmo tempo, servindo de base para que a mulher, marcada pelos açoites e destacada pela saia azul, alcance a liberdade metaforizada pelo sino.

Também vem à tona a ama-de-leite Mônica, personagem de outra obra que a trazia amamentando o filho do seu senhor, agora, sem o seu encargo, está livre para criar seus próprios filhos. Outros homenageados foram as personalidades históricas abolicionistas, a exemplo, da esquerda para a direita: Francisco José do Nascimento (conhecido como Dragão do Mar), José do Patrocínio e Luiz Gama; além deles, João Cândido (o Almirante Negro), que, em um momento posterior a abolição, combateu as injustiças dentro da Marinha, especialmente, os castigos corporais aos marinheiros negros (Revolta da Chibata). Na parte inferior, “libertos” festejam a conquista, porém, retratados com os olhos cerrados, em alusão às incertezas do futuro.

Acerca do último quadro, Amaral estabelece uma relação com o anterior ao apresentar um panorama reflexivo de uma figura feminina cabisbaixa acariciando seu ventre, que carrega o nascituro. Concomitantemente, crianças sem as devidas vestimentas brincam marginalizadas, com a ressalva de que uma delas que caminha em direção ao Cruzeiro do Sul, “a famosa constelação do hemisfério celestial sul, o guia. O cruzeiro, símbolo também presente na bandeira nacional, aqui representa a Nação e a República, esse novo momento que o menino viverá” (Dossin, 2016, p. 147).

De modo geral, percebemos na obra de Amaral o esforço de representar a população afro-brasileira como protagonista da conquista da liberdade, tendo em vista que o destaque é dado ao processo de resistência e luta permanente que não cessou com o evento do 13 de maio. Assim, ressignifica a versão oficial de que os negros foram meros fantasmas impotentes e incapazes de conduzirem sua própria história. Neste sentido, trabalhar com imagens e representações deste período em sala de aula, podem contribuir para a consolidação de outras memórias em torno da Abolição da Escravidão no Brasil, construída a partir do Movimento Social Negro enquanto educador (Gomes, 2017).



## Considerações finais

No Brasil, houve “um escravismo politicamente organizado, que lutou com unhas e dentes pela manutenção da escravidão” (Alonso, 2013, p. 357) no Império. Proprietários rurais cobraram de forma veementemente que as autoridades dessem garantias de “ordem e tranquilidade pública” diante das incertezas e dos perigos decorrentes da suposta “ociosidade” dos libertos. Conjuntura que trouxe muitas tensões para a década da abolição no Brasil, suscitando um debate que teve desdobramentos no pós-abolição.

O anúncio do 13 de maio deixou muitos membros das camadas abastadas polvorosos e trouxe incertezas acerca das consequências sociais que viriam. Estavam preocupados com a preservação da propriedade e da condição senhorial. Assim, tinha-se como principal intento fazer transbordar para a sociedade no pós-abolição as regras sociais que balizavam o mundo escravista.

Nessa perspectiva, o fim da escravidão não simbolizou para a população negra o acesso direto à cidadania. Tiveram de implementar outras lutas em virtude da repressão às suas práticas religiosas e culturais, como no episódio do Quebra de Xangô, em 1912, quando uma liga civil armada invadiu terreiros de Maceió e espancou seus praticantes, chegando a assassinar a yalorixá Tia Marcelina. Mas o pós-abolição é uma outra história, e pode ser trabalhada de várias formas em sala de aula.

A proposta aqui apresentada, de acordo com o Referencial Curricular do Estado de Alagoas, objetivou desenvolver uma relação ensino-aprendizagem relacionada às *Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental*, que são elas:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de trans-



formação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.

2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.

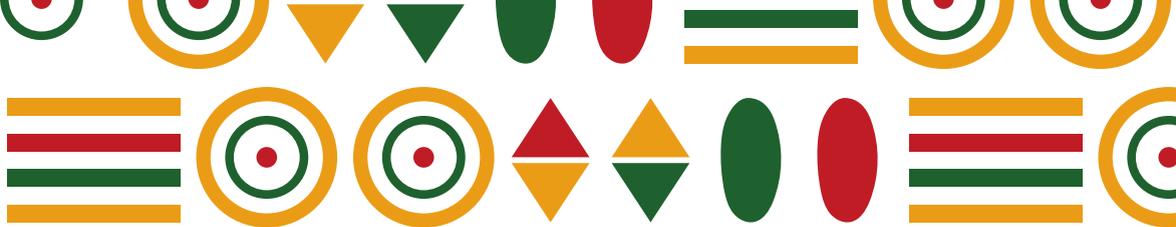
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (SE-DUC/AL, 2019).



Nesse sentido, possibilitar que os estudantes analisassem as duas obras permitiu que eles desenvolvessem habilidades e competências propostas pelo referencial curricular, além de tornar a sala de aula um espaço de diálogo e debate sobre versões diferentes da história do Brasil, aqui especificamente sobre a Abolição da Escravidão. A experiência aqui narrada vai na linha da perspectiva teórica do *ensino como pesquisa*, onde o *professor-pesquisador* se situa num lugar de mediador de conhecimentos em torno das narrativas apresentadas e debatidas pelos estudantes (Fenelon, 1982). Vale ressaltar, que a escola escolhida é da rede estadual e possui uma maioria de estudantes negros/as, que estão inseridos em um cotidiano racista inerente da nossa sociedade. Assim, as aulas também remeteram a relatos pessoais de alguns deles, dialogando com a temática apresentada em sala de aula.





## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Monica Lopes Folena; SILVA, Joaklebio Alves da (org). *Ensino de Ciências e Biologia: Discussões em torno da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Formação e Prática Pedagógica de Professoras e Professores*. Recife: Edupe, 2021.

ABREU, Marcelo Santos de; RANGEL, Marcelo de Mello. Memória. *Cultura Histórica e Ensino de História*. História e Cultura, v.4, p.7, 2015.

ABREU, Martha. MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, n. 41, p. 5-20, 2008.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; GRINBERG, Keila. História Pública, Ensino de História e Educação Antirracista. *Revista História Hoje*, v. 8, n.15, p. 17-38, 2019.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O Perigo de uma História Única*. Tradução: Julia Romeu. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. *O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil*. São Paulo: Companhias das Letras, 2009.



ALMEIDA, David Luiz Rodrigues de; PINHEIRO, Antônio Carlos. O discurso de Formação de Professores no PIBID/UFCG: o conhecimento pedagógico do conteúdo de geografia. In: X FÓRUM NACIONAL NEPEG DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA, 4, 2020. Anais [...], p. 1133-1143.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo; RODRIGUES, Rogério Rosa. (org.). *História Pública em movimento*. SP: Letra e Voz, 2021.

ALONSO, Angela. *Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro (1868-1888)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ANUÁRIO Brasileiro de Educação Básica. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario\\_21final.pdf](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf). Acesso em: 15 de dez. 2023.

ARAÚJO, J. A; MORAIS, R. S. A relevância em se trabalhar a literatura infantil afro- brasileira na Educação Infantil. *Africanias.com*, n. 5, p. 1-17, 2014.

ARRUDA, Daniel Pérciles. O que é genocídio? *Revista da ABPN*, v. 12, n. 33, p. 472-489, jun. –ago., 2020.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: Nascimento, Elisa Larkin. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo & Fernando. TREVISAN (org.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre, Ed. Penso, 2015.

BARBOSA, Wilson do Nascimento. *Metodologia da Negritude e das Culturas Negro-Africanas no Brasil*. São Paulo, 2018.



BEATTIE, Peter M. *Tributo de sangue: exército, honra, raça e nação no Brasil - 1864-1945*. São Paulo: Edusp, 2009.

BELO, R. A. *Rastros do Xangô Alagoano: contribuições para a história da educação*. Maceió: Fapeal: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018.

BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito de história (1940). In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. vol. 1. Magia e técnica, arte e política. p. 222-232. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil In: BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iracy (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-58.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2012.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES; Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica; 2018.

BESERRA, Bernadete; LAVERGNE, Rémi. *Racismo e Educação no Brasil*. Recife: Editora UFPE, 2018.

BEZERRA, Antônio Alves; Medeiros, Wellington da Silva. *Formação de Professores e Combates pelo Ensino de História*. Curitiba, CRV, 1ª ed. 2022

BISPO, Denise Maria de Souza. SILVA, Luiz Gustavo Santos da. Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira: Desafios e Possibilidades. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 1, p. 15-20, jul./dez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria F. Pátria. *Civilização e Trabalho*. São Paulo: Loyola, 1990.



BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOM MEIHEY, José Carlos Sebe. *Manual de história oral*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação?* São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.

BRASIL. *Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010*. Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. 1. ed. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.



BRASIL. Ministério da Educação- Conselho Nacional De Educação. Parecer n.: CNE/CP 003/2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004.

BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. *Orientações e ações para educação das relações Étnico Raciais*. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. *Resolução CEB/CEE-AL nº 82/2010*. [...] Estabelece Normas complementares para a Educação das Relações Étnico-raciais e a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Afro- Alagoana, Africana e Indígena nos currículos escolares das instituições, públicas e privadas, integrantes do Sistema Estadual de Ensino do que dispõe as Leis Nacionais nº 10.639/03, nº 11.645/08 e a Lei Estadual 6.814/2007. Maceió, AL: Conselho Estadual de Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: (mec.gov.br). Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. *Seminário Discute Novos Editais PIBID e Residência Pedagógica*. In: Portal Gov.br. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/seminario-discute-novos-editais-pibid-e-residencia-pedagogica#:~:>



text=Em%20dez%20edi%C3%A7%C3%B5es%2C%20o%20Pibid,7%20mil%20estudantes%20de%20licenciatura. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRAZ, J. G. *Histórias que ouvimos da África*. 1. ed. rev. São Paulo: Projeto Pedagógico, 2012.

BRYAN, N. A. P.; BARBOSA, W. do N.; ALMEIDA, W. G. de. (org.). *África: passado, presente, perspectivas*. Aportes para o ensino de História e Culturas Africanas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

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

CANTINI, Adriana Hartemink; FAGUNDES, Andrielly Verçosa. A Contribuição do Ensino de Geografia na Formação do Cidadão no Ensino Fundamental. *Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais*, Bagé, v. 8, n. 2, mai./ago., 2022.

CAPRINI, Aldieris Braz Amorim Caprini; BECALLI, Fernanda Zanetti (org.). *Educação para as relações étnico-raciais: experiências e reflexões*. Vitória: Edifes, 2018.

CAPRINI, Aldieris Braz Amorim; DEORCE, Mariluz Sartorio. Formação de professores e prática de ensino: diálogos a partir da perspectiva multicultural crítica. In: CAPRINI, Aldieris Braz Amorim; BECALLI, Fernanda Zanetti (org.). *Educação para as relações étnico-raciais: experiências e reflexões*. Vitória: Edifes, 2018, p. 06-18.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. programa de pós-graduação em educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.



CASTILHO, Celso Thomas; MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo (org.). *Tornando-se livre: agentes históricos e lutas sociais no processo de abolição*. São Paulo: Edusp, 2015.

CAVALLEIRO, E. org.). *Racismo e Anti-racismo na Educação: repensando nossa escola*. São Paulo. Summus, 2001.

CECHIN, Michelle Brugnera Cruz; SILVA, Thaise da. Uma bailarina pode ser negra? Crianças, bonecas e diferenças étnicas. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 14, n. 2, 2014.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. Ensinar História e ensinar História antirracista: as tarefas dos professores de História com o letramento racial nas escolas brasileiras. *Palavras ABEHrtas*, n. especial, jul., 2023.

CONRAD, Robert. *Os últimos anos da escravatura no Brasil: 1850-1888*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1975.

CRUZ, Denise Gonçalves da. Caminhos para uma perspectiva decolonial no ensino de Ciências. In: ARAÚJO, Monica Lopes Folena; SILVA, Joaklebio Alves da (org.). *Ensino de Ciências e Biologia: Discussões em torno da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Formação e Prática Pedagógica de Professoras e Professores*. Recife: Edupe, 2021, p. 209-236.

DEBUS, E. S. D. A literatura infantil contemporânea e a temática étnico-racial: mapeando a produção. 16º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL - Seminário de Literatura Infantil e Juvenil. Anais [...], 2007.

DIAS, G. T. *Os intelectuais alagoanos e o Quebra de Xangô de 1912: uma história de silêncios (1930-1950)*, Maceió: Edufal, 2019.

DIAS, Luiza Franco; RODRIGUES, Luana Molz e MAGEDANZ, Maria Carolina. Bullying ou Racismo?. In: SILVA, Mozart Linhares da e DIAS, Luiza Franco (org.). *21 Textos para discutir racismo em sala de aula*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.



DIEGUES JÚNIOR, Manuel. *O banguê nas Alagoas*: traços da influência do sistema econômico do engenho de açúcar na vida e na cultura regional. 2ª. ed. Maceió: Edufal, 2002.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. *Revista Brasileira de Educação*. n.9. 2005.

DÓRIA, Antônio Sampaio. *O preconceito em Foco*: análises de obras literárias infanto-juvenis, reflexões sobre história e cultura. São Paulo, Paulinas, 2008.

DOSSIN, Francielly Rocha. História como fonte artística: explicando arquivos, criando imagens; criando arquivos, explicando imagens. *Revista Faces da História*, Assis-SP, v.3, n. 2, p. 136-156, jul.-dez., 2016.

FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FARIAS, Isabel Maria; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. *Pesquisa em Rede*: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento. Fortaleza: EdUECE, 2018.

FELIPE, Delton Aparecido. MOREIRA, Liége Torresan. Estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. *Revista África e africanidades*, Ano XII, n. 30, 2019.

FELIPE, Delton Aparecido. TERUYA, Tereza Kazuko. Cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 3, n. 4, jan./jun. 2014.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. *Revista Projeto História*, 1982, Volume 2, p. 7-19.

FERRACINI, Rosemberg; Marcelino, Jonathan. da Silva; Rodrigues, Sávio. J. Dias (org.). Ensino de Geografia da África: caminhos e possibilidades para uma educação antirracista. *Quissamã: Revista África e Africanidades*, 2021.



FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. Curitiba: Editora Positivo, 2004.

FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afro Descendente: africanidade em construção*. São Paulo. Educ. Rio de Janeiro, Pallas, 2000.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. *Brasil Afro-brasileiro*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FORTES, Gabriel; SILVA, Leonardo Soares e; MENDES, Carine Valéria; MACÊDO, Patrícia de; COSTA, Júlio; TORRES, Luan; SIMANK, Sofia; VASCONCELOS, Angelina Nunes. *O Impacto Triplo: Como Gênero, Raça e Riqueza Moldam a Brecha Educacional no Brasil*. Policy Brief 3. Observatório de Equidade Educacional (NEES e SEB/MEC), 2023.

FRADE, D. M. da S. e SANTOS, P. C. L. dos. Novo Ensino Médio em Alagoas: o esvaziamento dos temas étnico-raciais no ensino da Geografia. In: IV CONGRESSO DE PESQUISADORES(AS) NEGROS(AS) DO NORDESTE, 2023, Alagoas. Anais Eletrônicos. [...]. Alagoas: UFAL/IFAL, 2023. p. 1-15.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler – em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Ed Paz e Terra, Rio de Janeiro. 34ª Edição, 2002.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2019.



FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 77.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

GANDINI, Lella. HILL, Lynn. CADWELL, Louise. SCHWALL, Charles. *O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Gustavo Manoel da Silva Sobre a aventura de narrar-se ou, por uma (est)ética de si: uma proposição metodológica para a pesquisa em Ensino de História e Relações Étnico-raciais. *Humanidades e Inovação*, v.8, p.26-43, 2021.

GOMES, Gustavo Manoel da Silva. Extensão Acadêmica, Cultura Afro-Brasileira e Ensino de História: interações éticas e estéticas de uma experiências sertaneja. *Revista Extensão*, v. 02, p. 16-26, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, étnica e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (org.). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. 6.ed. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. *Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa*. Petrópolis: Editora Vozes, 2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: MEC, 2005, 143-154.

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



GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, Kabengele. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Editora Global, 2008.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da.; BRITO, José Eustáquio. *Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 42, p. 1-14, 2021.

GRANCHI, Giulia. *Fome Yanomami: por que reverter quadros de desnutrição é tão difícil*. BBC, 24 jan. 2023.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça, cor, cor da pele e etnia. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 20, 2011, p. 265-271.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.) In: *História Geral da África*, vol. I. Metodologia e pré-história da África. São Paulo: Ática; Unesco, 1980.

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula*. Visita à História Contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE. Censo Demográfico 2022: *Identificação étnico-racial da população*, por sexo e idade: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

IGARASSU. Secretaria Municipal de Educação. *Currículo de Igarassu: Ensino Fundamental*. 1ª edição – Igarassu, 2022.



INSTITUTO IBIRAPITANGA. *Equidade Racial*. 2017. Disponível em: <https://www.ibirapitanga.org.br/programas/equidade-racial/>. Acesso em: 26 set. 2022.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar*: Resumo técnico do estado de alagoas censo escolar da educação básica 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/2021/resumo\\_tecnico\\_do\\_estado\\_de\\_alagoas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_de_alagoas_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf). Acesso em: 23 abr. 2024.

KI-ZERBO, Joseph. Introdução Geral. Metodologia e Pré-História da África. In: Ki-Zerbo, Joseph (Org.). *História Geral da África*. vol. I. Metodologia e Pré-História da África. São Paulo: Unesco, 2010.

KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, Ailton. História indígenas e o eterno retorno do encontro. In: LIMA, Pablo Luiz de (org.). *Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afrobrasileira*: uma contribuição da área de História do PIBID/FaE/UFMG. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2012. p. 114-131. (Coleção Pibid Faz).

LARROSA, J. *Tremores*: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.

LIMA JÚNIOR, Felix. *Escravidão em Alagoas*. Maceió: Departamento de Assuntos Culturais da Secretária de Educação e Cultura de Alagoas, 1975.

LIMA, Pablo Luiz de Oliveira (Ed.). *Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afrobrasileira*. FaE, Faculdade de Educação, UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

LOPES, Nei. *História e cultura africana e afro-brasileira*. São Paulo: Barcha Planeta, 2008.



LOURENÇO, Flávia Vieira. A importância social da discussão das relações étnico-raciais sob uma perspectiva geográfica. *Boletim Alfenense de Geografia*. Alfenas. v. 2, n.4, p. 232-244, out., 2022.

LOURO, Guacira. Gênero, *Sexualidade e Educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Vozes, 1997.

LOVEJOY, Paul E. *A escravidão na África*: uma História de suas transformações. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. *O plano e o pânico*: os movimentos sociais na década da abolição. São Paulo: Edusp, 2012.

MALACHIAS, Antonio Carlos. *Geografia e relações raciais: desigualdades sócio-espaciais em preto e branco*. 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MARQUES, Ana Carolina dos Santos; FONSECA, Ricardo Lopes. O Ensino das Relações Raciais em Geografia: proposições para a sala de aula. *GEOSABERES*, Fortaleza, v. 11, p. 289 – 304, 2020.

MARQUES, Danilo. Luiz.; CORREIA, Rosa Lúcia Lima da Silva. O Movimento Negro, O NEAI/UFAL e a implementação do programa de políticas de ações afirmativas da Universidade Federal de Alagoas (2003-2022). *Escritas do Tempo*, v.4, p.23-4, 2022.

MARTINS, Cheles Batista. A Concepção de natureza na Geografia Escolar: uma análise das representações sociais de estudantes do ensino fundamental. IN: SACRAMENTO, A. C. R; SANTANA FILHO, M. M (org.). *Ensino de Geografia*: produção social do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e



do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, p. 67-83, 2007.

MATIAS, José Kleiton da Silva. *Os aspectos étnico-raciais e culturais da comunidade Barra de Antas/Sapé-PB como prática de educação popular na educação do campo*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2019.

MATTOS, Hebe Maria. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista – Brasil século XIX*. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

MATTOS, Ilmar. *Construtores e herdeiros: a trama de interesses na construção da unidade política*. Almanack Brasiliense, São Paulo, n. 01, mai. 2005.

MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. Lisboa: Editora Antígona, 2014.

MEC Valores afro-brasileiros na Educação. *Boletim*, v. 22, 2005.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. “*O negro do Pomba quando sai da Rua Nova, ele traz na cinta uma cobra coral*”: os desenhos dos corpos-territórios evidenciados pelo Afoxé Pomba de Malê. 2014. 180 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenho Cultura e Interatividade) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

MORAES, Antonio Carlos Robert . *O sentido formativo da geografia*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2012.

MORAES, Renata Figueiredo. CAMPOS, Sabrina Machado. O ensino de História e cultura indígena e afro-brasileira: mudanças e desafios de uma década de obrigatoriedade. *Revista Transversos*, Rio de Janeiro, n. 13, 2018.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil: entrevista de Kabengele Munanga. *Revista Estudos Avançados USP*, v. 18, n. 50, p. 51-56, 2004.



MUNANGA, Kabengele. *Superando o Racismo na Escola*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2ª edição, Brasília, 2008.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Beatriz. *Sou atlântica*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.

NOGUERA, Renato; SILVA, Wallace Lopes; MORAES, Marcelo J. D. A fazenda, 13 de maio e seus espectros: racismo e resistência em afroperspectiva. In.: SILVEIRA, Ronie Alexandro Teles da (org.). *A Fazenda e a filosofia*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2016.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Educação antirracista para crianças pequenas: ideias para começar um novo mundo. *Dossiê Especial: Educação infantil em tempos de Pandemia*, v. 23, 2021.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões da literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, ano 25, nº 3, p. 421-461, 2003.

OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges de; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. O que dizem teses e dissertações sobre diversidade étnico-racial e ensino de ciências (2015-2020)? In: ARAÚJO, Monica Lopes Folena; SILVA, Joaklebio Alves da (org.). *Ensino de Ciências e Biologia: Discussões em torno da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Formação e Prática Pedagógica de Professoras e Professores*. Recife: Edupe, 2021, p. 57-78.

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no brasil: alcances e limites. *Estudos Avançados*, v. 18, n. 50, p. 57-60, jan. 2004.

OLIVEIRA, MARIA DA GLÓRIA DE. Espectros da colonialidade-racialidade e os tempos plurais do mesmo. *Esboços*, v. 30, p. 310-325, 2023.



OLIVEN, Arabela Campos. *Ações Afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil*. Porto Alegre/RS, n. 1 (61), p. 29-51, jan./abr. 2007.

PEIXOTO, Márcia Maria Silva; CAPRINE, Aldieris Braz Amorim. *Africanidades: Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais*. 1ª ed. Edifes. Espírito Santo, 2019.

PEREIRA, Amilcar. “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. *Revista História Hoje*, São Paulo: Anpuh, v. 1, n. 1, p. 111-128, 2012.

Pereira, Nilton Mullet; Paim, Elison Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229-1253, set./dez. 2018.

PETIT, S. H. *Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral contribuições do legado africano para a implementação da Lei 10.639/03*. Fortaleza: EdUECE, 2015.

QUIJANO, Aníbal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires. Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RAMOS, André da S. Das aporias da espectralidade à emergência do sublime decolonial: os (des)caminhos da subjetivação e da diferença. *Esboços*, Florianópolis, v. 30, n. 55, p. 396-414, 2023.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. *Liberdade por um fio*. Editora companhia das Letras. São Paulo, 2016.

REIS, M<sup>a</sup> da Conceição; Silva, Joel Severino; Almeida, Gabriel S. Sales. Afrocentricidade e pensamento decolonial: perspectivas epistemológicas para pesquisas sobre relações étnico-raciais. *Teias*. Proped/UERJ, v. 21, n. 62, p. 131-143, Seção Temática Raça e Cultura, jul./set. 2020.



RIOS, Ana Lugão; MATTOS, Hebe. *Memórias do cativo*: família, trabalho e cidadania no pós-abolição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

ROMÃO, Jeruse (org.). *História da Educação dos Negros e outras histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

ROZA, Luciano Magela. O canto de Clara: possibilidades de ensino-aprendizagem da história afro-brasileira. *Revista História Hoje*, v. 6, p. 100-117, 2017.

SALES, Tatiane da Silva. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (Liesafro/Ufma) e a Experiência de um Saber-Fazer Decolonial. In: CABRAL, Geovanni Gomes; SALES, Tatiane da Silva; SILVA, Gilmar Ramos da (org.). *Estratégias de Ensino e Formação Docente*: ações do PIBID em tempos remotos. São Luís: EDUFMA, 2021.

SANTANA. Paulo Vinicius de; SANTANA, Ana Paula Silva. A História Contada: apesar dos historiadores. *Revista Pontes*, v. 14, p. 17-29, 2022.

SANTOS, Adilson Pereira. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei de Cotas. *Revista de Ciências Humanas*, v. 12, p. 289-317, 2012.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SANTOS, Boaventura S. *Pela Mão de Alice*. São Paulo, Cortez Editora, 1995.

SANTOS, Evandro. *Tempos da Pesquisa, Tempos da Escrita*: a biografia em Francisco Adolfo de Varnhagen (1840-1873). 2009. Dissertação (Mestrado



em História) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2009.

SANTOS, Raquel Amorim dos. COELHO. Wilma de Nazaré Baía . História e cultura afro-brasileira no ensino fundamental: mito ou realidade?. *Revista da ABPN*, v. 3, n. 7. 2012.

SANTOS, Renato Emerson dos. *Ensino de geografia e currículo: questões a partir da Lei 10.639*. Terra livre: São Paulo/SP. N. 34 (1). 2010, p. 141-160.

SANTOS, Sandy Emanuele Sampaio. *Pelas lentes da pedagogia decolonial: contribuições para educação das relações étnico-raciais na educação infantil*. (TCC) Trabalho de conclusão de curso em pedagogia Universidade Estadual de Feira de Santana, 2021. (submetido à publicação)

SCARAMUZZI, Igor Alexandre Badolato. *De Índios para Índios: a escrita indígena da história*. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira. Cultura Histórica e Cultura Escolar: diálogos a partir da educação histórica. *Hist. R.*, Goiania, v. 17, n. 1, p. 91-104, jan./jun., 2012.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa. *Brasil: uma biografia*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras. 1993.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. Secretaria Executiva de Ensino Médio e profissional – SexecEmp. *Edital Ceará Científico 2022*. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/05/edital\\_ceara\\_cientifico\\_2022.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/05/edital_ceara_cientifico_2022.pdf). Acesso em: 27 set. 2022.



SEDUC/AL. *Referencial Curricular de Alagoas – Ensino Fundamental*. Governo de Alagoas, 2019.

SILVA, Alberto da Costa e. *Imagens da África*. São Paulo: Penguin, 2012.

SILVA, DANIEL PINHA; RANGEL, MARCELO DE MELLO. Teoria e ensino de história: temporalidade, pós-verdade e democratização. *Revista Maracanan*, v. -, p. 250-266, 2023.

SILVA, Eduardo. *As camélias do Leblon e a abolição da escravatura: uma investigação de história cultural*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SILVA, F. C; PALUDO, K. I. Racismo implícito: um olhar para a educação infantil. *Revista África e Africanidades*, Ano IV, n. 14 /15, ago.-nov., 2011.

SILVA, Janssen Felipe da; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Josefa da. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, no. 1, p. 248-272, mai. 2013.

SILVA, Joaklebio Alves da; SILVA, José Antonio Novaes da; BOTELHO, Denise Maria. Fundamentos para práticas pedagógicas: Lei 10.639/2003 e educação para as relações étnico-raciais no ensino de ciências e biologia. In: ARAÚJO, Monica Lopes Folena; SILVA, Joaklebio Alves da (org.). *Ensino de Ciências e Biologia: Discussões em torno da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Formação e Prática Pedagógica de Professoras e Professores*. Recife: Edupe, 2021, p. 237-269.

SILVA, Levi Cavalcanti. *Ensino de história e direito humanos: a Revolta da Chibata como um tema sensível para além da sala de aula*. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, n. 3, v. 63, 2007, p. 489-506.



SILVEIRA, Jennifer Cristine da. *A questão étnico-racial na educação básica: contribuições da escola no processo de “autoidentificação racial” das crianças e adolescentes*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Serviço Social) - Departamento de Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SIQUEIRA, Karulliny; Dias, Mauro Dias Roberto. O ensino de História e os desafios para a promoção de uma educação antirracista. *Revista História Hoje*, v. 10, n. 20, p. 110-131, 2021.

SLENES, Robert. *A importância da África para as Ciências Humanas*. Texto apresentado no seminário Respostas ao racismo: produção acadêmica e compromisso político em tempos de ações afirmativas, realizado em 3 de dezembro de 2009 no IFCH/UNICAMP.

SOARES, B. C. P. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta, 2023.

SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2018.

SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão à Bolsonaro*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo, Ed. Ática, 2008.

SOUZA, Marina de Mello e. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 1, p. 17-28, 2012.

SPOSATI, Aldaíza. Mapa da exclusão/inclusão social. *Comciência*, n. 36, out. 2002.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação. BRASIL. Ministério Da Educação. *Valores afro-brasileiros na educação*. Boletim 22, nov. 2005, p. 30-36.



VALIM, Kátia. A África na sala de aula: seus objetivos, perspectivas e desafios. *Revista História em Curso*, Belo Horizonte, v.2, n. 2, 1º sem. 2012.

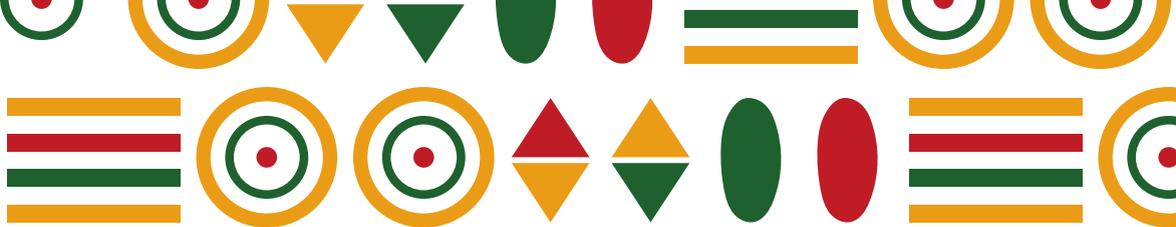
VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. *Educação e Pesquisa*, v. 36, n. 3, p. 705-718, 2010.

WALKER, Sheila S. *Conhecimento desde dentro: os afro-sul-americanos falam de seus povos e suas histórias*. Rio de Janeiro, Kitabu, 2018.

WALSH, C., Oliveira, L. F., & Candau, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 83, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In.: VIAÑA, Jorge. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. 2010, pp. 75-96.





## SOBRE OS/AS AUTORES/AS

### **Ana Paula Santana**

Doutora em História pela Universidade Federal de Ouro Preto. Professora do curso de História da Universidade Federal de Alagoas. Integrante dos grupos NEABI- UFAL, LAHAFRO- UFAL, PLURAL- UFOP, GHEP- UFOP. Membro associada da ABPN – e da SBTHH. Coordenadora do GT – Teoria da História e História da Historiografia – ANPUH-Brasil.

### **Alice Maria da Silva Araújo**

Graduanda em licenciatura em História pela Universidade Federal de Alagoas. Bolsista do programa de Extensão da Universidade Federal de Alagoas. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Territórios Atlânticos (GETA).

### **Álvaro André França da Silva**

Mestrando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Alagoas. Licenciado em História pela Universidade Federal de Alagoas e Professor da rede básica de ensino de Maceió.

### **Danilo Luiz Marques**

Doutor em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor de História do Brasil e de Alagoas da Universidade Federal de Alagoas. Coordena o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da UFAL.



### **David Matheus da Silva Frade**

Licenciando em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas. Foi colaborador do Programa de Iniciação à Docência (ciclo 2022-2024) e faz parte do Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais (NUAGRÁRIO).

### **Flávia Maria de Carvalho**

Doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense. Professora de História da África da Universidade Federal de Alagoas. Coordena o Grupo de Estudos sobre Territórios Atlânticos (GETA). Autora do livro “Sobas e Homens do Rei: relações de poder e escravidão em Angola (séculos XVII-XVIII)”, publicado pela EdUFAL.

### **João Kaio Miguel Arruda**

Mestre em Ensino de História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Atualmente, trabalha na educação básica na Escola Nossa Senhora da Conceição, na Escola Grão de Mostarda e na Escola Municipal Joaquim Pereira Lima. Pesquisa na área da história social, com ênfase no futebol.

### **Kedimo Barbosa da Paixão**

Mestre em História pela Universidade Federal de Alagoas. Professor da rede de ensino básica da Secretaria de Educação de Alagoas. Professor da rede privada em Maceió/Alagoas.

### **Luana Teixeira**

Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Desenvolveu pesquisa de pós-doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina e na Universidade Federal de Alagoas. É autora do livro “Negócios da Escravidão em Alagoas”.



### **Luisa Gomes Portugal**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Professora da rede de ensino básica da Secretaria de Educação de Feira de Santana. Coordena o Ateliê Dois Passarinhos: Formação de Narradores Mirins, extensão do Observatório de Contação de Histórias da Universidade Estadual de Feira de Santana.

### **Maria Lidiane Santos Cardoso**

Mestra em História pela Universidade Federal de Alagoas. Atua como professora na rede básica de ensino da Secretaria de Educação de Alagoas (SEDUC) e da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED).

### **Paulo Henrique Marques de Queiroz Guedes**

Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Docente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT - IFPB).

### **Poliane Camila Lima dos Santos**

Doutoranda em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia.

### **Ruane Silva de Jesus Araujo**

Graduada em Licenciatura no curso de Pedagogia pela Faculdade Olga Mettig. Pesquisadora na Educação Infantil das Relações Étnico-raciais na infância. Escritora no blog Poscappuccino.



### **Sandy Emanuele Sampaio Santos**

Mestranda em Educação e pesquisadora no grupo de pesquisa Corpo-Território, Educação e Decolonialidade (CNPq) ambos na Universidade Estadual de Feira de Santana. Professora da rede de ensino básica da Secretaria de Educação de Feira de Santana. Idealizadora do Ateliê de Vivências étnico-raciais na Educação Infantil.

### **Sheyla Jayane Tavares Lins**

Mestranda em História pela Universidade Federal de Alagoas. Atualmente, é membro do Laboratório de Pesquisas e Práticas de Ensino de História (LAPPEHis).

### **Suzyanne Valeska Maciel de Sousa**

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência Política e Relações Internacionais da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Política, História Oral e Ensino de História.

### **Tatiane da Silva Sales**

Doutora em História Social da Amazônia pela Universidade Federal do Pará. Professora Adjunta da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros pela Universidade Federal do Maranhão.

### **Yan Bezerra de Moraes**

Doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense. Professor da rede estadual de Ensino Médio do Estado do Ceará. Desenvolve e orienta projetos escolares sobre as relações étnico-raciais sob perspectiva das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.



A Edufal não se responsabiliza por possíveis erros relacionados às  
revisões ortográficas e de normalização (ABNT).  
Elas são de inteira responsabilidade dos/as autores/as.

**A**pós mais de vinte anos da aprovação da Lei 10.639 de 2003, persistem os desafios para implementar nos currículos regulares de ensino temas ligados à História e Cultura Afro-Brasileira. A obra “Experiências de ensino em História da África, cultura afro-brasileira e relações étnico-raciais no Nordeste do Brasil” reúne textos de professores de diversos estados da região para apresentar aos estudantes, professores e ao grande público a realidade no cotidiano desse desafio em aplicar essa lei nas mais diversas áreas do ensino, da História à Biologia, da Educação Infantil ao Ensino Superior.



**FAPEAL**  
FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA  
DO ESTADO DE ALAGOAS



**PPGH**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM HISTÓRIA - UFAL

