



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TAYNAN BRANDÃO DA SILVA

**OS PLANOS DE AULA DO PORTAL NOVA ESCOLA SOB UMA PERSPECTIVA
ANTIRRACISTA**

Palmas - TO

2024

TAYNAN BRANDÃO DA SILVA

OS PLANOS DE AULA DO PORTAL NOVA ESCOLA SOB A PERSPECTIVA
ANTIRRACISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal do Tocantins (UFT) como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 2: Métodos e técnicas de ensinar e apreender na educação básica.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Fernando de Melo Martins

Palmas – TO

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S586p Silva, Taynan Brandão da.
Os planos de aula do Portal Nova Escola sob a perspectiva antirracista. /
Taynan Brandão da Silva. – Palmas, TO, 2024.
116 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)
Profissional em Educação, 2024.
Orientador: Paulo Fernando de Melo Martins

1. Educação. 2. Ensino de História. 3. Educação das relações étnico-
raciais. 4. Lei N. 10.639/2003. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

TAYNAN BRANDÃO DA SILVA

OS PLANOS DE AULA DO PORTAL NOVA ESCOLA SOB A PERSPECTIVA
ANTIRRACISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal do Tocantins (UFT) como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 2: Métodos e técnicas de ensinar e apreender na educação básica.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Fernando de Melo Martins

Data de aprovação: 19 DE DEZEMBRO DE 2024.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 PAULO FERNANDO DE MELO MARTINS
Data: 27/12/2024 12:03:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Paulo Fernando de Melo Martins – Orientador e Presidente da Banca
(PPPGE – UFT)

Prof. Dr. José Carlos Silveira Freire – Avaliador Interno

(PPPGE – UFT)

Documento assinado digitalmente
 REJANE CLEIDE MEDEIROS DE ALMEIDA
Data: 13/02/2025 09:39:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr^a. Rejane Cleide Medeiros de Almeida - Avaliador Externo

(UFNT/PPGCult)

Aos meus alunos que me dão força
para lutar diariamente pela
educação que me fizeram sonhar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente ao Universo que, em sua sabedoria de quem vê o mundo sobre tantos olhares, separou o tempo propício da vida para que esse mestrado fosse realizado em um momento de tranquilidade e sabedoria.

À minha mãe que ainda sonha com uma educação diversa e plural e foi a primeira a me ensinar que é através do ensino que podemos abrir horizontes para um mundo melhor interna e externamente.

À Mai que lia esse trabalho à distância e me pontuava caminhos para seguir em frente e a Carlos Raniery, meu parceiro nessa vida, que pacientemente corrigiu cada um de meus erros ortográficos e concordâncias com a paciência que só tem aqueles que te amam.

À George, Jéssica, Ravenna e Clícia que me acolheram em Palmas nas minhas tantas idas e vindas e tornaram esses quase mil quilômetros suportáveis e leves, entre muitas risadas e bons cafés.

Ao Prof. Dr. Paulo Fernando de Melo Martins, meu orientador, que acreditou nesse trabalho quando ele ainda era apenas um esboço e manifestou seu condicional apoio, parceria e disponibilidade para que ele se tornasse real e palpável. Sou grato pela confiança e por sempre me estimular, com sua experiência, a alcançar voos grandiosos.

Por fim, agradeço à Universidade Federal do Tocantins – UFT por permitir que professores da educação básica sonhem com a continuidade de sua vida acadêmica e, assim, possam ajudar a transformar a educação pública no Brasil.

*“O problema com os estereótipos não é que sejam falsos,
mas que sejam incompletos”*

(Chimamanda Ngozi Adichie, O perigo da história única)

RESUMO

As visões construídas sobre o continente africano foram historicamente contadas a partir do olhar de um outro. Esse outro concebeu esse lugar como sendo arcaico e ajudou a fortalecer uma ideia pejorativa sobre ele, organizada paulatinamente através dos séculos e fortalecida através de laços de exploração e poder. É comum, nos dias atuais, associar África à pobreza, miséria, atraso. O Brasil recebeu inúmeros africanos durante o período em que vigorou o tráfico negreiro e aqui essa população buscou mecanismos para resistir a toda opressão construída em torno de sua cultura e suas tradições e, mesmo neste regime, permanecem lutando para que suas vozes sejam ouvidas e possam partilhar a sua versão acerca de si próprios. Na tentativa de compensar esse passado excludente, o governo federal por meio da Lei Nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de história da África e cultura afro-brasileira e, passados mais de vinte anos de sua criação, esse dispositivo legal ainda enfrenta inúmeros desafios ao ser implementado nas escolas públicas de todo o país. Assim, o presente estudo parte da necessidade de investigar os motivos pelos quais a legislação que discute uma educação das relações étnico-raciais não é promovida no ambiente escolar, pelo contrário, observa-se a manutenção de uma lógica pouco diversa dominada por uma visão eurocentrada, especialmente no ensino e estudo da História. Dessa maneira, compreendendo que os planos de aula na educação básica se constituem como ‘cenário’ de disputa de projetos de sociedade no ambiente escolar, a pesquisa analisa os planos de aulas de História sob uma perspectiva antirracista, disponibilizados pelo Portal Nova Escola, plataforma conhecida por parte de inúmeros docentes, e que é atualmente gerida por um dos grupos econômicos mais ricos e influentes do país. A pesquisa revela o viés mercadológico do ensino e como os professores, por diversas vezes, não conseguem estruturar uma proposta de ensino plural e diverso e que rompa com as visões historicamente construídas acerca do continente africano. Destarte, ao final, a investigação propõe uma abordagem didático-pedagógica para ensino de história, por meio de um guia metodológico que contém sequências didáticas que ajudam a fomentar uma prática educativa mais inclusiva e que pode ser utilizada como ferramenta de apoio aos professores que buscam romper com essa estrutura social excludente.

Palavras-Chave: Ensino de História; Visões da África; Educação das relações étnico-raciais; Lei 10.639/2003; Portal Nova Escola.

ABSTRACT

The visions built on the African continent were historically told from the look of another. This other conceived this place as being archaic and helped strengthen a pejorative idea about it, gradually organized through the centuries and strengthened through ties of exploitation and power. So much so that today it is common to associate Africa with poverty, misery, delay. Brazil received numerous Africans during the period when the slave trade in force and here this population sought mechanisms to resist all the oppression built around its culture and its traditions and, even of this regime, remain struggling so that their voices can be heard and can share your version about yourself. In an attempt to compensate for this exclusionary past, the federal government through Law No. 10.639/2003 made it mandatory the teaching of Africa and Afro-Brazilian culture and, more than twenty years of its creation, this legal device still faces numerous problems to be implemented in public schools across the country. Thus, the present study starts from the need to investigate the reasons why the legislation discussing an education of ethnic-racial relations is not promoted in the school environment, on the contrary, the maintenance of a little diverse logic dominated by a Eurocentred view is observed. , especially in the teaching and study of history. Thus, understanding that class plans in basic education constitute as a 'scenario' of disputing society projects in the school environment, the research analyzes the history of history classes from an anti -racist perspective, made available by Portal Nova Escola, a known platform by numerous teachers, which is currently managed by one of the richest and most influential economic groups in the country. The research reveals the market bias of teaching and how teachers, several times, cannot structure a proposal for plural and diverse teaching that breaks with the historically constructed views on the African continent. Thus, in the end, the research proposes a didactic-pedagogical approach to history teaching through a methodological guide that contains didactic sequences that help foster a more inclusive educational practice that can be used as a tool for supporting teachers who seek break with this exclusionary social structure.

Keywords: History Teaching; Visions of Africa; Ethnic-Racial Relations Education; Law 10.639/2003; Nova Escola Portal.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEC - Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MNU - Movimento Negro Unificado

-

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Hieróglifos	54
------------------------------	----

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – A Pesagem das Almas	20
FIGURA 2 – Castigo Público	21
FIGURA 3 – Design provisório da capa do Guia Metodológico	64
FIGURA 4 – Layout provisório do sumário e conteúdo do Guia Metodológico	64
FIGURA 5 – Protótipo do corpo do Guia Metodológico	65

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Conhecimento básico sobre a Lei Nº 10.639/2003	56
GRÁFICO 2 – Participação em Formações Continuadas sobre temática antirracista ou das Relações Étnico-Raciais	57
GRÁFICO 3 – Promoção de trabalhos interdisciplinares sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.....	58
GRÁFICO 4 – Ferramentas utilizadas no planejamento de aulas	58
GRÁFICO 5 – Utilização do Portal Nova Escola como ferramenta docente.....	59
GRÁFICO 6 – Oferta de cursos de formação continuada nas redes de ensino	60

SUMÁRIO

MEMORIAL DE FORMAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1	20
1.1 África, Visões e Cegueiras	20
1.2 As Representações da África ao Longo do Tempo	21
CAPÍTULO 2	27
2.1 A Cor da Educação no Brasil	27
2.2 Educação: A Quem se Destina?.....	28
2.3 A (Des) Educação do Negro no Brasil	32
CAPÍTULO 3	36
3.1 Caminhos e Descaminhos de Uma Educação Antirracista.....	36
3.2 Educação das Relações Étnico-Raciais: Um Horizonte de Luta Contra a Discriminação .	39
3.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais: Um Novo Referencial Para Transformar o Ensino da História.....	41
CAPÍTULO 4	46
4.1 Uma Nova Escola à serviço dos interesses empresariais	46
4.2 O Plano de Aula em Disputa	49
4.3 Planejamentos de Aula da Nova Escola: Uma Análise a Partir dos Pressupostos da Resolução Nº 1, De 17 de Junho de 2004, Do Conselho Nacional de Educação	51
4.4 Guia Metodológico Para o Ensino de História: Rompendo a Visão Eurocêntrica na Sala de Aula	56
4.4.1 Resultados e Discussões: Professores E Professoras Diante Da Lei Nº 10.639/2003.....	56
4.4.2 O Guia Metodológico Para Uma Práxis Pedagógica Antirracista: Conhecimento Histórico Escolar Em Questão.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS	68
APÊNDICE A: PESQUISA QUALI-QUANTITATIVA - APLICAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NAS ESCOLAS PÚBLICAS NA CIDADE DE LUÍS EDUARDO MAGALHÃES - BA	74
APÊNDICE B: GUIA METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA – VISÕES DA ÁFRICA	82

MEMORIAL DE FORMAÇÃO

A educação sempre foi o horizonte do meu olhar. Alfabetizado em casa por minha avó que só tinha feito até a 3ª série, descobri rapidamente que não era mais possível olhar para o mundo sem ler. Minha mãe, professora de formação, soube aguçar os meus sentidos com revistas em quadrinhos, e meu avô, com suas histórias mutáveis e inacabadas, ajudaram a me tornar o homem curioso que sou hoje. Não à toa escolhi estudar a história.

Aos 17 anos, depois de ter passado no vestibular da única universidade da região onde residia, no Sul da Bahia, me mudei para uma cidade um pouco maior que a minha para estudar. Durante esse período de tantas mudanças internas importantes, fui despertado pelo estudo da cultura como ferramenta que ajuda na construção de personalidades históricas, preconceitos e mitos. Inicialmente minha pesquisa se dava em torno das disputas dialógicas e territoriais entre católicos e protestantes na minha cidade, Canavieiras, o que culminou no meu trabalho de conclusão de curso, apresentado em 2012. Mas uma outra coisa chamava minha atenção, talvez por estar diretamente ligada à carreira que escolhi. Observava os meus alunos perfilados em suas carteiras e não os encontrava contemplados naqueles objetos do conhecimento trabalhados. Onde estavam eles entre aqueles personagens longínquos de uma história que parecia cada vez mais distante?

Foi aí que mudei totalmente o foco das minhas indagações e talvez ali nascia o objeto desta pesquisa. Em 2015 fiz um curso de especialização à distância pela UNOPAR. Havia me mudado há pouco de cidade, recém assumido um concurso público e decidi voltar a estudar e focar naquilo que passeava por minha mente: a história da África e dos seus povos em diáspora. O artigo de conclusão foi sobre as dificuldades na implementação da Lei N. 10.639/2003 nas escolas públicas brasileiras, debatendo os entraves que muitas vezes surgia na resistência docente de se trabalhar o tema puramente por desconhecimento ou preconceito.

Quis debater esse tema mais a fundo e tentei ingressar em programas de mestrado na capital do meu estado, Salvador, mas a distância e a vida se impõem de uma forma que deixamos as nossas vontades em segundo plano e passamos a buscar a concretude do agora. Durante esse período lecionei em algumas escolas públicas e privadas de Luís Eduardo Magalhães – BA, o que me ajudou a fortalecer a escolha do meu objeto de estudo ao lidar com questões como preconceito racial, xenofobia, identidade e pertencimento, numa cidade baiana nova, que aprendia a lidar e viver com suas diferenças culturais e sociais.

Em 2020, no auge da pandemia de Covid-19, decidi fazer uma disciplina como aluno especial no mestrado profissional da Universidade Federal do Tocantins – UFT, que dista pouco mais de 400 km daqui da cidade. A experiência de colegas que ingressaram como alunos na instituição, bem como a natureza do curso, me entusiasmou e a condição de estudar de forma remota foi um fator que atuava em meu favor. Em 2022, tentei ingresso como aluno regular e em 2023 estava pela primeira vez conhecendo Palmas, a mais nova capital do Brasil.

Sentia-me afortunado por viver essa experiência mesmo com todos os percalços do processo. Tive excelentes professores que sonham com a mesma educação que mudou a minha vida e me impulsionaram a ir além e, ainda, pesquiso um tema que me motivava a sentar por horas na frente de um computador, depois de aulas extenuantes, e escrever ensaios, artigos e contribuições para a minha prática docente.

O menino do interior da Bahia que aprendeu a ler com avó não imaginava nem em seus melhores sonhos tudo o que conquistaria. Hoje, ao escrever essas linhas, é como se honrasse de alguma maneira todos aqueles que vieram antes de mim, como meus avôs e minha mãe, e me ajudaram a usar as palavras para gritar ao mundo o poder transformador da educação.

Essa pesquisa representa não apenas a consolidação dos aprendizados obtidos ao longo de minha trajetória pessoal e profissional, ela é também o início de novas possibilidades de investigação e atuação dentro da maior sala de aula que existe: a vida.

INTRODUÇÃO

O estudo e ensino sobre história africana e afro-brasileira foram no Brasil, bem como em outros países ocidentais, moldados a partir de uma perspectiva predominantemente eurocêntrica. Assim sendo, as visões históricas e sociais acerca do objeto de estudo passavam a privilegiar narrativas e eventos relacionados à Europa, relegando a um segundo plano, ou até mesmo excluindo, as contribuições de outros povos e culturas na construção do mundo como conhecemos (SANTOS et al, 2017). O continente africano, embora seja considerado historicamente o ponto de partida do desenvolvimento da humanidade e tenha desempenhado um papel crucial na formação das sociedades americanas, incluindo a brasileira, através da diáspora forçada de seu povo, tem sua história frequentemente ignorada ou superficialmente abordada nos bancos escolares de todo Brasil.

Esse apagamento sistemático e deliberado resulta em uma compreensão incompleta e distorcida da formação histórica do país, que é marcado por uma rica diversidade étnica e cultural, resultante, sobretudo, das interações entre os diferentes povos formadores: o negro, o indígena e o europeu. Entretanto, tal influência mútua também se distorce diante de uma ótica que legitima a superioridade do colonizador europeu diante dos colonizados, dentro de uma lógica arraigada e fortalecida durante os anos, sobretudo no ambiente escolar.

[...] se atentarmos para as questões postas pelos programas, currículos, pelas produções didáticas e demais recursos e materiais de ensino [...], elas giraram, principalmente, sobre quem deveriam ser os agentes sociais privilegiados formadores da nação [...] procurou-se garantir, de maneira hegemônica, a criação de uma identidade comum, na qual os grupos étnicos formadores da nacionalidade brasileira apresentavam se, de maneira harmônica e não conflituosa [...] portanto, o negro africano e as populações indígenas, compreendidas não em suas especificidades etnoculturais eram os cooperadores da obra colonizadora/civilizatória conduzida pelo branco português/europeu/cristão. (NADAI, 2011, p. 29).

Mesmo após a criação da Lei N. 10.639/2003 que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de história africana e cultura afro-brasileira nas escolas em todo o Brasil é comum ainda perceber uma lacuna educacional que esbarra na construção identitária dos estudantes e na formação de uma consciência histórica crítica e plural acerca de si próprios e do mundo que os rodeia, uma vez que ainda são reforçados estereótipos e visões sobre as africanidades, seja pela falta de referências e/ ou de formação continuada de professores que contemplem a temática. É notório que a ausência dessas narrativas em sala de aula ajuda a perpetuar a marginalização dos indivíduos, sua cultura e contribuição social, além de reforçar os preconceitos e estereótipos raciais que ainda se encontram presentes na sociedade brasileira.

Assim, o presente estudo tem por função analisar as razões pelos quais a legislação e a pauta antirracista não são trazidas para o ambiente escolar ou quando discutidas o são de forma

superficial. Para tanto, entendendo o planejamento escolar e os planos de aula como objetos de disputa ideológica e projetos de sociedade, traremos para o centro da discussão os planos de aulas de História disponibilizados pelo Portal Nova Escola, plataforma online conhecida no meio educacional, que se promove como facilitador do trabalho docente e que é atualmente gerida pela Fundação Lemann, uma organização econômica sem fins lucrativos que promove iniciativas educativas em todo país.

A pesquisa desenvolvida neste trabalho será de natureza qualitativa, utilizando-se de uma abordagem exploratória e descritiva. Foram realizadas revisões bibliográficas e análises documentais para investigar como a história africana e afro-brasileira é tratada nos currículos de história. Além disso, serão analisadas as diretrizes curriculares nacionais, bem como a legislação pertinente, com o objetivo de identificar as lacunas e omissões no ensino dessas temáticas.

Ademais, foi realizada uma pesquisa com professores da educação básica de Luís Eduardo Magalhães – BA, local de estudo para este trabalho, por meio de questionário estruturado e online, a fim de compreender os desafios enfrentados na implementação da Lei 10.639/2003 no município, afim de verificar o suporte pedagógico dado pela rede de ensino municipal e estadual à promoção de uma educação para as relações étnico-raciais e antirracista por meio de formações continuadas.

Assim, este trabalho foi organizado em quatro capítulos, subdividido em sessões. No primeiro capítulo abordaremos as visões e representações construídas através dos séculos sobre o continente africano e como isso ajuda a reforçar o preconceito latente sobre a região, tendo por base o trabalho de Roger Chartier sobre a construção de uma prática e/ ou vivência social a partir de representações sobre um objeto e como estas são apreendidas por um sujeito ou sociedade e, assim, é associado ao mundo.

O segundo capítulo trará a perspectiva da educação para negros no Brasil, evidenciando como o Estado negligenciou durante e após a escravidão o acesso dos negros aos bancos escolares e como isso hoje reverbera nas disparidades educativas existentes no país entre os diversos grupos étnicos que o compõe.

O terceiro capítulo discutirá a resistência da população negra brasileira ao traçar caminhos dentro e fora da legislação vigente para ter acesso à educação, além de falar sobre os mecanismos governamentais do século XIX, a Lei Nº 10.639 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial, como uma proposição para uma educação antirracista, exemplificando seus desafios e entraves.

No quarto e último capítulo analisaremos os planos de aula prontos disponíveis no Portal Nova Escola sobre história africana e afro-brasileira e educação antirracista e como tais ferramentas, que são populares e de uso comum de grande parte dos professores da educação básica brasileira, revelam uma disputa didático-pedagógica e econômica-ideológica sobre qual modelo educativo deve prevalecer e qual perspectiva das relações étnico-raciais estão à serviço. A partir desta análise é proposto um guia metodológico que visa auxiliar professores a construir de maneira autônoma e crítica um material consciente e adaptável para suas aulas no sentido de promover uma prática educativa mais plural e diversa.

CAPÍTULO 1

1.1. ÁFRICA, VISÕES E CEGUEIRAS.

O amplo estudo do continente africano é algo recente. Reduzido durante séculos a uma condição subalterna na história, fruto de um colonialismo sempre agressivo em suas terras, o que é sabido sobre a África atualmente ainda é parco e preenchido de preconceito e exotismo, decorrente de diferentes visões fortalecidas pelas diversas formas ou meios de comunicação que ajudaram a fortalecer e consolidar uma imagem de miséria, pobreza, doenças, instabilidade política, selvageria e ausência de civilização.

Tais representações constantemente simplificam e estereotipam a diversidade e complexidade do continente africano, reduzindo-o a uma homogeneização que reforçam preconceitos e ignoram o patrimônio cultural, os avanços econômicos e o desenvolvimento científico atual e do passado.

No espaço escolar, essas visões continuam a ser perpetuadas visto que a maioria do material didático disponível para o trabalho docente ainda traz representações alicerçadas no senso comum e sob uma perspectiva eurocêntrica. Além do mais, as fontes pictóricas utilizadas para ilustrar os livros geralmente fortalecem uma imagem de sofrimento, pobreza e servidão relacionada ao continente africano.

Segundo Chartier (1990, p. 17), as práticas sociais são construídas a partir das representações e de como elas, apropriadas pelos indivíduos e seus pares, dão sentido ao mundo. Assim, o aspecto de como as coisas são representadas é um resultado da leitura que é feita por uma pessoa ou grupo e que quase nunca é neutro ou isento de julgamento ou visão própria. Ao se expor uma determinada imagem ou estabelecer um texto como imprescindível em um material didático, por exemplo, há ali uma seleção do que se quer demonstrar a fim de legitimar ideias ou concepções de mundo.

As representações do mundo social, construídas a partir de variáveis oriundas das classes sociais e dos meios intelectuais, são, portanto, determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam, constituem-se em estratégias e práticas que tendem a impor uma autoridade aos grupos por elas menosprezados, justificando por meio das suas escolhas e condutas (Chartier, 1990, p. 17).

Podemos inferir então que o desejo das classes sociais dominantes é de forjar um pensamento comum e compartilhado de que o continente africano é sinônimo de pobreza, atraso e selvageria. Hoje, em um mundo cada vez mais digital, várias plataformas assumem o papel de reforçadoras de visões eivadas pelo preconceito em relação ao continente africano. Em suma, essa representação negativa não é algo recente, mas construído socialmente durante séculos na história.

1.2. AS REPRESENTAÇÕES DA ÁFRICA AO LONGO DO TEMPO

Os primeiros relatos documentados que estabelecem uma visão não-africana sobre a África são atribuídos a Heródoto de Halicarnaso, personagem com origem grega que teria vivido por volta do século V a. C. que, para os estudos históricos, realizou os primeiros registros se referindo aos habitantes do continente africano tão somente a partir de suas características físicas. De acordo com ele, os homens que ali viviam eram “negros por causa do calor” e alguns de seus povos, como os da Líbia, eram “entre todos os de cabelos mais crespos”. (Heródoto, 1988, p. 185-186) Relacionar a cor da pele com o clima, enfatiza o impacto que a diferença fenotípica entre europeus e africanos provocava no estrangeiro.

De forma generalista chamou a todos os africanos de pele escura de etíopes, que na etimologia da palavra significa “cara queimada”, e a região ocupada por essas populações negras foi denominada de Etiópia, caracterizada como “a mais remota das regiões habitadas”. (Heródoto, 1988, p. 98) Mesmo quando descreve coisas comuns sobre os etíopes, como sua alimentação, comunicação e estrutura física, o faz de forma pejorativa de forma a colocá-los numa condição de animalidade.

Esses garamantes saem com seus carros de quatro cavalos à caça de trogloditas etíopes, pois os trogloditas etíopes são os corredores mais rápidos sobre os quais já ouvimos contar histórias. Esses trogloditas se alimentam de serpentes, de lagartos e de répteis do mesmo gênero; eles não falam uma linguagem parecida com qualquer outra, e emitem gritos agudos como os dos morcegos. (Heródoto, 1988, p. 250).

Ao comparar essa região com as ocupadas por outros povos como egípcios – também africanos – e gregos, os etíopes eram caracterizados como inferiores e sem civilização, a partir da visão de Heródoto. Ele ainda afirmava que se os soldados egípcios agissem a mando de seus governantes a ponto de se estabelecerem naquele território poderiam “contribuir para desenvolver a cultura da Etiópia, ensinando-lhes os costumes egípcios”. Demonstra-se aqui duas coisas importantes de serem salientadas, primeiro que a cosmovisão do autor permite que ele faça uma leitura acerca dessa população que enfatiza e fortalece aspectos vistos por ele como negativos, colocando-os numa posição de inferioridade e, segundo, há uma defesa a tentativas de missões civilizatórias e dominação político-militar.

A geografia durante a Antiguidade também foi utilizada para marcar as fronteiras físicas e culturais que separavam o mundo europeu da África. Os estudos sobre o território realizados por Cláudio Ptolomeu, de Alexandria, no século II a. C., afirmavam que o território da Etiópia (África) não possuía uma extensão maior que a região que se refere ao deserto do Saara e as áreas próximas ao Mar Mediterrâneo. Segundo ele, a proximidade com a linha do Equador teria um efeito devastador na natureza e nos seres que ocupavam esse espaço, uma vez que o calor

intenso era responsável pelo desenvolvimento de um meio ambiente agressivo, primitivo e com criaturas animais. Mais tarde, quanto aos primeiros estudos geográficos, o romano Pomponius Mela no ano 25 d. C., propôs a divisão da terra em uma região quente, central, e duas frias, nos polos, reforçando o que já era debatido nos estudos de Cláudio Ptolomeu séculos antes e demonstrando que pouco se sabia a respeito sobre o que existia abaixo da linha do Equador.

No período medieval as referências sobre os africanos já se encontravam cristalizadas, sobretudo pelo imaginário cristão. Segundo a Bíblia¹, Cam, um dos filhos de Noé, foi punido por seu pai a viver em uma região distante após tê-lo flagrado em uma situação constrangedora, nu e embriagado. Mesmo sem citar a localidade exata, estudiosos bíblicos afirmavam que o local ocupado pelos descendentes de Cam se estendiam pelo Oriente Próximo, Egito e Etiópia. Isso mais tarde, serviria como justificativa para apontar a África como local esquecido por Deus e amaldiçoado. Assim, a compreensão de natureza religiosa serviu, também, para legitimar a prática da escravização de africanos, processo consolidado entre os séculos XVI e XIX.

Ainda, sob essa ótica cristã medieval, se apoiavam os estudos geográficos da época que localizavam Jerusalém como centro do mundo, o paraíso terrestre onde houve a ascensão de Jesus aos céus e, dessa maneira, a Europa, cuja população descendia dos filhos de Jafet, primeiro filho de Noé, ficava à oeste ou sul da cidade sagrada, enquanto a Ásia, região ocupada pelos filhos de Sem - os netos de Noé, ficava ao norte ou leste. Finalmente, mais ao sul da região, se encontrava a África, o “continente negro” – cujo povo descendia de Cam, o mais “moreno” dos filhos de Noé.

A imagem construída de um inferno de calor intolerável e habitado por seres monstruosos, demoníacos e amaldiçoados parecia se adaptar com a ideia que se construíra sobre a África. Nesse cenário, tal visão era admitida pelos primeiros viajantes e missionários europeus que passariam pelo continente africano durante a Expansão Marítima e Comercial dos séculos XV e XVI. É importante frisar, que a partir do período medieval as construções mentais religiosas e o senso comum passaram a associar o mal à cor preta e, consequentemente, aos africanos, numa fusão das teorias em torno da figura bíblica de Cam e as concepções geográficas da época que acreditavam na existência de temperaturas insuportáveis abaixo da Linha do Equador. Essa forma de demonização dos homens do continente foi recorrente em parte do imaginário europeu, não à toa a arte medieval costumeiramente representava figuras infernais como sendo de cor preta.

¹ Gênesis 9, 17-27. In: Bíblia Sagrada. São Paulo: Edição Clarentina, 2001.

Figura 01: A pesagem das almas



Fonte: A Taula de Saint Miquel, Espanha (séc. XIII)²

A imagem acima é uma iluminura espanhola do século XIII chamada de Taula de Sant Miquel que adornava a igreja de Soriguerola, na região da Catalunha. Nesse recorte chamado de “A pesagem das almas” temos uma representação dos demônios de cor preta, enquanto os santos e anjos são associados a cor branca. No medievo, a figura do Diabo era comumente chamado de Cavaleiro Negro ou o Grande Negro (Santos, 2002, p. 278) e os demônios eram representados cheios de imperfeições físicas, uma condição devida as condições quentes do Inferno. Não era difícil vincular essas concepções religiosas a questões práticas e reais, uma vez que era uma época de grande analfabetismo e credulidade.

Mais tarde essas concepções alicerçadas sobretudo no pensamento religioso iriam ser aproveitadas para legitimar a escravização de africanos e a colonização de suas terras e sua gente. A escravidão colonial e a consequente vinda de escravizados para as Américas partia do princípio de que ali essas pessoas poderiam ser purgadas de seus pecados, embora não ficasse claro quais eram eles. Padre Antônio Vieira, jesuíta que atuou no Brasil, afirmava que a África era o próprio Inferno e, portanto, os negros eram “escravos de corpo e de alma”. Trazê-los para o Brasil seria uma forma de libertá-los da condição de cativos espirituais por meio do batismo.

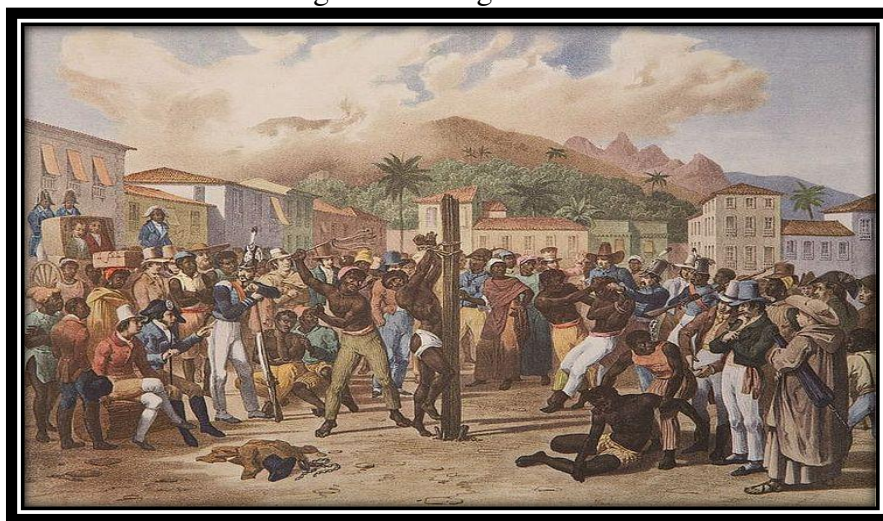
² Museu de Arte da Catalunha. Disponível em: <https://www.museunacional.cat/ca/colleccio/taula-de-santmiquel/mestre-de-soriguerola/003901-000>. Acesso em 20 mai 2024.

Nem carece de admiração o ser o barro, que de sua natureza é imundo, instrumento de purgar o açúcar com suas lavagens, assim como com a lembrança do nosso barro, e com as lágrimas se purificam e branqueiam as almas, que antes eram imundas. (Antonil *apud* Souza, 1989, p. 78).

A escravização de africanos seria também uma das responsáveis pela construção de um imaginário negativo sobre os africanos. No século XV duas encíclicas papais - *Dum Diversas* e *Romanus Pontifex* – “davam direito aos Reis de Portugal de despojar e escravizar eternamente os maometanos, pagãos e povos pretos em geral”. (Lopes *apud* Oliva, 2005).

Embora a África exercesse função estratégica e um ponto importante nas relações econômicas do Mundo Atlântico, o papel dos africanos neste contexto estaria reduzida a atividades puramente laborais dentro da ótica escravista. Isso completava uma histórica construção imagética, laureada no século XIX com o trabalho do pintor alemão Johann Moritz Rugendas, publicada no livro *Viagem Pitoresca através do Brasil* de Jean-Baptiste Debret, que trazia imagens dos navios negreiros, castigos físicos e tudo o mais que acabava por reforçar a escravização de pessoas reduzindo-as à sua força braçal, menosprezando o seu intelecto.

Figura 2: Castigo Público



Fonte: Rugendas³

A partir do século XVIII e, principalmente, ao decorrer do século XIX, a dinâmica histórica entre europeus e africanos se modificaria sobretudo pelas incursões no continente que seriam mais intensas, dentro de uma lógica imperialista, em especial, na segunda metade do século, que fez com que a Europa dominasse grandes territórios na África. Nesse período, também denominado como neocolonialismo, segundo o historiador Eric Hobsbawm (2014, p.

³ Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra5762/castigo-publico>. Acesso em 20 mai 2023.

97), registra-se que por volta de 25% das terras do planeta foram ocupadas por alguma potência imperialista.

O imperialismo europeu se alicerçava no racismo científico ancorado no Darwinismo Social e na missão civilizadora, uma justificativa para que as nações industrializadas europeias fizessem novas incursões na África e na Ásia sob a justificativa de que estariam levando para essas nações civilidade e progresso.

Na segunda metade do século XIX, a Antropologia vivia um debate entre deterministas e evolucionistas, ou seja, respectivamente, aqueles que defendiam a determinação social à biologia e à raça e os que se baseavam no estudo da humanidade através dos seus traços sociais e culturais. Algumas sociedades antropológicas, a exemplo da *London Anthropological Society*, reuniam pessoas que defendiam a ideia de que a diversidade dos seres humanos estava em suas diferenças raciais que os dividiam em superiores e inferiores, além de condenar o que chamavam de hibridação das raças, alegando que ela se constituía em degeneração. Nessa direção, emerge uma poderosa compreensão que explica e justifica o mundo dos dominadores e dominados ou dos vencedores e vencidos. Logo, havia uma ideia unânime de diferenciação de negros e brancos que iria ser reforçada nos anos seguintes por meio do racismo.

Para E. Renan (1823-92) existiriam três grandes raças – branca, negra e amarela – específicas em sua origem e desenvolvimento. Segundo esse autor, os grupos negros, amarelos e miscigenados “seriam povos inferiores não por serem incivilizados, mas por serem incivilizáveis, não perfectíveis e não suscetíveis ao progresso. (Schwarcz, 2000, p. 62).

Paralela a essa ideia de inferioridade dos povos que habitavam o continente africano ainda era reforçada a natureza exótica a respeito dessas populações que, conseqüentemente, nutriam ainda mais o racismo construído em torno deles.

Enquanto no exotismo a vontade malévola do outro, implícita na significação da fantasia, é suavizada pelo recobrimento do estético, no racismo ela é enfatizada e tematiza de modo explícito. Neste, encontramos a construção de todo um discurso que tem por objetivo não só discernir e explicar o teor da vontade malévola atribuída ao outro, como também especificar e mapear os meios utilizados para levá-la à consecução. A partir daí, fica claro que o sentimento que vem tomar o lugar da angústia frente ao estranho não é, como no exotismo, o de admiração, mas o de ódio, o que leva à necessidade do desdobramento da estratégia racista na realidade, cuja perspectiva é a de apropriar-se do poder atribuído ao objeto de ódio racista. (Souza, 1994, p. 137)

A constituição de um olhar de exotismo sobre o continente africano e seus descendentes descambou para o racismo à medida que era necessário excluí-los do processo político. Uma estratégia de diferenciação social num mundo em transformação constante a partir das grandes revoluções dos séculos XVIII.

Essa diferenciação alicerçada no conceito de raça seria visualizada em diversas partes do globo e, principalmente, em países onde o número de afrodescendentes era significativo como o Brasil. Aqui, de acordo com Lilia Schwarcz (1996) as teorias racistas e racialistas do século XIX impediram a discussão já frágil sobre cidadania, à medida em que a liberdade alcançada através da luta e da lei que aboliu a escravidão, em tempo, se torna vazia perante discurso científico que afiança a determinação do homem pelas raças. Dessa maneira, podemos inferir que o racismo se revela no Brasil como um instrumento à serviço das elites para inviabilizar a incorporação da população negra à sociedade e, ao mesmo tempo, desresponsabilizando o Estado para com os ex-escravizados.

Entendendo a cidadania como o exercício pleno dos direitos civis, políticos e sociais veremos no capítulo a seguir, como o Estado brasileiro republicano não promoveu políticas públicas em atendimento às necessidades básicas das camadas mais humildes da sociedade brasileira, em especial, da população negra. Debruçar no acesso à educação de crianças e adultos negros durante os séculos XIX e XX serve para exemplificar a perversidade das elites brasileiras e revela o caráter excludente do Estado marcado por distinções sociais e o aprofundamento das desigualdades no país.

CAPÍTULO 2

2.1 A COR DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Entre os séculos XVI e XIX, o Brasil recebeu cerca de 4 milhões de escravizados oriundos da África num dos processos mais violentos de toda a história: o tráfico negreiro⁴. Desde a travessia atlântica aos trabalhos forçados nas diversas atividades produtivas, em nosso país, tivemos a população negra explorada, marginalizada e, na República brasileira, privada de seus direitos mais básicos, dentre eles a educação.

Durante o Império, era comum o entendimento de que a instrução escolar era apenas para as elites e as camadas médias em ascensão, com a finalidade de que o Brasil pudesse se alinhar, na acepção de Martins (1990, p.334), aos “países cultos”. Sendo assim, a Constituição Brasileira de 1824, em seu artigo 179, inciso XXIII, previu a educação primária como gratuita para todos os cidadãos e a criação de escolas para todas as províncias do país, porém mais tarde houve a criação de dispositivos legais para excluir escravizados e afro-brasileiros livres. Um destes empecilhos na escolarização da população negra seria a lei que teria proibido, no século XIX, a matrícula e frequência dessa parcela social⁵.

É notório que a exclusão dessa parcela da sociedade da atividade educativa era uma forma de perpetuar o sistema de opressão e estabelecer a manutenção do poder da classe dominante do país e, portanto, um exemplo de racismo estrutural no Império que, consequentemente, a criação de um ambiente social racista, uma vez que mesmo após a abolição da escravatura, as desigualdades educacionais persistiram. Tratados como não-cidadãos, os africanos e afro-brasileiros tiveram inúmeras dificuldades de acesso à educação formal o que aprofundou ainda mais a marginalização.

Neste sentido, a pesquisa para avaliar planos de aula nas plataformas digitais da Associação Nova Escola contextualizados no combate ao racismo, prontamente, reconhece a importância dos estudos sobre a história da educação brasileira para que o professor compreenda a relevância de sua participação na construção de uma pedagogia antirracista.

O presente capítulo resulta da investigação sobre problemas históricos relacionados à oferta de educação para a população negra por meio das ferramentas legislativas utilizadas para afastar dos bancos escolares esse grupo social, buscando compreender o reflexo desses dispositivos legais na organização social e consequências no presente. Para tanto, o racismo

4 Dantas et al. (2012, p. 16)

5 “São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (FONSECA, 2002, p. 12).

enquanto instrumento ideológico à serviço das elites sociais na estruturação da sociedade brasileira, as desigualdades socioeconômicas enfrentadas decorrentes da falta de escolaridade e o avanço de políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão e valorização da cultura afro-brasileira.

2.2 EDUCAÇÃO: A QUEM SE DESTINA?

Desde a organização dos grupos humanos em sociedade que a educação se faz necessária como ferramenta para a transmissão dos conhecimentos, habilidades e valores dos indivíduos organizados. Com o tempo, essa mesma ferramenta importante para a manutenção dos costumes será utilizada como acessório crucial também para a aquisição de poder e dominação de outros indivíduos.

No Brasil a utilização da educação como ferramenta de dominação e manutenção do poder não seria diferente. No início do processo de colonização do país, o modelo educacional ofertado tinha por função a catequese dos nativos, ou seja, adequá-los aos modos de vida dos portugueses a fim de inseri-los no trabalho escravo e no cristianismo católico. Os colonos europeus receberiam uma formação alicerçada nos mesmos valores religiosos e os africanos escravizados estariam excluídos do processo.

Após a Independência, o Estado Imperial define uma estratégia que buscará construir novos elementos que impeça a constatação da subserviência do passado colonial mantida, agora, em relação aos interesses britânicos no país e na América do Sul. A ideia de apresentar o país como um lugar livre conforme os planos políticos de D. Pedro I, materializa-se na Constituição de 1824, outorgada, quando se declarou o direito a todos os cidadãos à instrução primária gratuita, haja vista a necessidade de instruir a população não negra. Essa ação estava alicerçada em discursos civilizatórios e nos altos índices de analfabetismo que nos finais do Império correspondia a cerca de 84,5% da população⁶.

A noção de cidadania defendida pela Constituição ficava restrita apenas à população branca, excluindo a população africana e seus descendentes da possibilidade de frequentar os bancos escolares sob o pretexto de que eram estrangeiros. Essa exclusão pode ser interpretada como medo do que a instrução desse grupo representasse à estabilidade da sociedade escravocrata (Bento, 2003) e o receio do convívio escolar dos pretos com os brancos em escolas mistas. Nos Estados Unidos, por exemplo, esse pensamento vai convergir em uma política

⁶ Veiga, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hjFMbWn5YWMsSgtQq6SKHTG/?lang=pt>. Acesso em 20 jun 2023.

educacional segregacionista, onde mesmo que tivessem acesso à educação pretos e brancos o fariam em ambientes separados.

Estudos recentes demonstram a existência de muitas nuances no que diz respeito a extensão da escolaridade à população negra no período do regime escravocrata. Como já fora evidenciado por Fonseca (2007) em seu estudo, há estudos que dão conta da exclusão total desse grupo social por parte do Estado, existindo exceções em algumas províncias, por exemplo, Minas Gerais, que possui registros de crianças negras na instrução pública. Embora fosse ofertada a possibilidade de frequentar os bancos escolares, a educação a qual esse grupo tinha acesso era organizada com uma estrutura precária.

[...] a clientela escolar denominada como desfavorecida pertencia à classe pobre de diferentes origens étnicas – brancos, negros e mestiços. Destaca-se que, em geral, houve certa homogeneização no tratamento desse grupo – pobres, negros e mestiços – como inferior, a partir de sua representação como grupo não civilizado. (Veiga, 2008, p. 506)

Há também experiências educativas particulares como o Colégio Perseverança em Campinas, São Paulo, fundado pelo professor Antônio Cesarino, filho de um ex-escravizado⁷, que funcionou entre os anos de 1860 e 1876. O espaço que era particular e destinado para meninas brancas da sociedade campinense oferecia gratuitamente o ensino para meninas negras no turno noturno (Santos; Oliveira; Oliveira; Gimenes, 2013).

Além desse caso, temos Pretextato dos Passos e Silva, homem negro que conseguiu se alfabetizar de forma autodidata, procurado por alguns pais negros para que ele ensinasse seus filhos a ler e escrever e, nesse cenário, abre um processo junto à Corte para funcionamento oficial de uma escola no Rio de Janeiro para atender crianças pretas excluídas da educação formal (Silva, 2000).

Ilmo. Exmo. Sr. Conselheiro de Estado, Inspetor Geral da Instrução primária e Secundária da Corte

Diz Pretextato dos Passos e Silva, que tendo sido convocado por diferentes pais de famílias para que o suplicante abrisse em sua casa uma pequena escola de instrução primária, admitindo seus filhos da cor preta e parda; visto que em algumas escolas ou colégios, os pais dos alunos de cor branca não querem que seus filhos ombriem com os de cor preta, e bastante se extimulhão; por esta causa os professores repugnam admitir os meninos pretos, e alguns destes que admitem, na aula não são bem acolhidos; e por isso não recebem uma ampla instrução, por estarem coagidos; o que não acontece na aula escola do suplicante, por este ser também preto.

Por isso, anuindo o suplicante à estes pedidos, dos diferentes pais e mães dos meninos da dita cor, deliberou abrir em sua casa, na Rua da Alfândega n. 313, a sua Escola das

⁷ Uma questão que pode ser suscitada aqui é como um homem negro conseguiu manter uma instituição escolar no Brasil. É importante frisar que durante o período escravista brasileiro, o termo “negro” misturava-se com a ideia de “escravo”. É possível que Antônio Cesarino tenha sido considerado um homem “pardo” que, naquela época, não era indicativo de cor mais clara, mas sinônimo de condição social do indivíduo, em especial a condição de liberdade. Para aprofundar mais nesse assunto, indico o estudo da historiadora Sheila de Castro Faria sobre mulheres negras que enriqueceram após a compra da alforria no Rio de Janeiro e em Minas Gerais entre os séculos XVIII e XIX e o tratamento a elas dispensado por conta da condição de liberdade.

Primeiras Letras e nela tem aceitado estes ditos meninos, a fim de lhes instruir as matérias que o suplicante sabe, as quais são, Leitura, Doutrina, as quatro principais operações da aritmética e Escrita, pelo método de Ventura [...]. (Silva, 2000, p. 125-126).

É possível observar com esses casos relatados aqui que aqueles que ingressaram nas escolas constituíram um grupo reduzido de negros livres ou libertos. De acordo com o decreto Nº 7.031 de setembro de 1878⁸, nos artigos 5º e 6º, a matrícula nas escolas brasileiras estava restrita a indivíduos do sexo masculino, maiores de 14 anos livres ou libertos, sem moléstias contagiosas e vacinados, sendo excluídas mulheres negras, evidenciando a falta de universalidade à instrução escolar.

Isso posto, fica evidente que a população branca detinha privilégios educacionais em relação aos negros, uma vez que estes quando não possuíam acesso à escola o possuía de forma restrita. Os níveis mais elevados na instrução eram acessados pela elite que mantinha o seu *status quo* dentro da estrutura social do Brasil e muitas vezes preferiam a educação domiciliar ou aulas particulares do que escola pública.

Em 1888 é proclamada a abolição, mas com ela pouca coisa mudou:

Para os ex-escravos e para as demais camadas da população negra, a abolição não representou apenas o fim do cativeiro, mas deveria ter como consequência também a liberdade religiosa, de circular livremente sem ser importunado pela polícia, o acesso à terra, à educação e aos mesmos direitos de cidadania que gozava a população branca. [...] É importante observar que essas aspirações ainda são reivindicadas pelo povo negro no Brasil republicano. (Fraga; Albuquerque, 2009, p. 81).

O pós-abolição seria marcado ainda pelo reforço de teorias racistas importadas de nações europeias e alicerçadas no pensamento eugênico. De acordo com Schwarcz (2000) elas buscavam determinar distinções ontológicas entre as raças considerando a miscigenação da população como origem dos problemas nacionais assim, a população negra e os mestiços seriam culpabilizados por todos os males e problemas do Brasil.

As instituições educacionais constituídas no período republicano foram estruturadas sob a égide desse pensamento racial que, além de tudo, guiava as políticas públicas da época. Dessa forma, a escola foi pensada como uma entidade universal capaz de “transformar uma população geralmente não-branca e pobre em pessoas embranquecidas em sua cultura, higiene, comportamento e até, eventualmente, na cor da pele” (Dávila, 2006, p. 13).

Essa proposta de escola ideal é profundamente criticada pelo sociólogo alemão Émile Durkheim (2013), pois é inconveniente propor uma educação ideal e válida para todos os indivíduos, já que o processo educativo os atravessa de formas distintas a partir das suas

⁸ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em 20 jun 2023.

próprias vivências pessoais, econômicas ou religiosas. Nesse sentido, pode-se afirmar que o projeto de escola republicana não possibilitou a emancipação da população negra, mas permitiu a reprodução do racismo, ao consolidar a crença de superioridade racial no âmbito cultural e comportamental.

[...] embora esses intelectuais e formuladores de políticas tivessem se tornado cada vez mais críticos em relação a essa herança (indo até o ponto de celebrarem a mistura racial), invariavelmente, vinham da elite branca e permaneciam presos a valores sociais que, depois de séculos de colonialismo e dominação racial, continuavam a associar a brancura à força, saúde e virtude – valores preservados e reforçados por meio da depreciação de outros grupos. (Dávila, 2006, p. 24)

As teorias raciais ganhariam na primeira metade do século XX novos contornos com a ideia da democracia racial que asseverava uma convivência harmoniosa e integrada culturalmente entre todos os grupos sociais no Brasil, uma clara distorção do padrão das relações étnico-raciais no país, construído ideologicamente por uma elite considerada branca, de maneira intencional ou involuntária, a fim de maquiar a desigualdade existente. Tal proposição se alicerçava sobretudo na comparação do Brasil com os Estados Unidos, onde a segregação racial era institucionalizada.

Enquanto o negro norte americano desbotôa o peito e se atira contra o branco n'uma luta exterminante, barbara e sanguinaria, arrastado pelo odio mortal; enquanto corre pelas sargetas os jactos estenuantes de sangues irmãos, o negro brasileiro estende a mão da fraternidade aos seus irmãos brancos e fortalecem o cunho de amizade que os ligam porque apesar de tudo, do nosso esforço educativo, não nutrimos odio contra quem, em épocas longínquas, dominou pelo poderio e venceu pela chibata. Em abro teu peito de negro e beijo teu coração escarlata. A mão do branco não se mancha em apertar a mão do negro. No Brasil não há preconceitos”.⁹

Assim, o ideal de branqueamento, outrora defendido pela elite intelectual brasileira, passa a ser substituída pela crença de que a convivência pacífica entre os grupos raciais que constituem o país faz com que, no Brasil, não existam as questões conflituosas que envolvem raça que outros países possuem.

A existência dessa pretendida igualdade racial constitui o 'maior motivo de orgulho nacional' (...). No entanto, "devemos compreender democracia racial como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país." (Nascimento, 1978, p. 41-92).

Na segunda metade do século XX, o Brasil viveu a ditadura militar (1964-1988) marcada pelo silenciamento político e, conseqüentemente, das questões étnico-raciais. A justificativa para a ausência do debate público residia no entendimento de que o país era um lugar onde há convivência harmônica entre seus grupos sociais assegurava a igualdade e,

⁹ Jornal O Clarim da Alvorada. São Paulo, 14 nov. 1926. p.3.

portanto, o debate se revelava desnecessário. Esse entendimento possibilitou a ausência de políticas públicas educacionais voltadas à população negra. Contudo, a situação de cerceamento das liberdades individuais e coletivas com o advento da ditadura não diminuíram a luta dos grupos civis negros organizados¹⁰, possibilitando que o debate antirracista estivesse presente de alguma maneira em todo o país.

Com a redemocratização as questões étnico-raciais foram diluídas como de ordem socioeconômica, o que fez com que a atuação do Movimento Negro fosse mais incisiva ao denunciar a estrutura racial excludente do país em diversos âmbitos que criava um abismo maior entre os brancos e negros. Isso possibilitou o reconhecimento por parte do Estado brasileiro da existência do racismo¹¹ em sua conjuntura histórica e a necessidade da criação de políticas afirmativas específicas voltadas à população negra que suplantem aquelas universalistas.

A atuação do Movimento Negro foi importante para a criação e implementação de políticas públicas educacionais recentes como a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar por meio da Lei Nº 10.639/03 e a Lei Nº 12.711/12 que determina a reserva de cotas em instituições públicas e privadas para negros. Todavia, as mencionadas leis não são capazes de minimizar as desigualdades educacionais construídas ao longo de séculos de história, refletidas até hoje nos indicadores de analfabetismo, reprovação e evasão escolar.

2.3 A (DES) EDUCAÇÃO DO NEGRO NO BRASIL

Embora formem um grupo social majoritário na sociedade brasileira¹² a herança histórica de exclusão e discriminação resultou em um cenário onde a população preta e parda enfrenta condições precárias de vida e onde o acesso à educação é de baixa qualidade. De acordo com o levantamento realizado pelo Censo Escolar em 2022, a taxa de reprovação e abandono escolar é maior entre esse grupo em comparação com a branca¹³. Segundo o IBGE, a taxa de analfabetismo entre negros de 15 anos ou mais caiu de 9,1% em 2018 para 8,2%, porém essa

¹⁰ É importante destacar o surgimento do MNU (Movimento Negro Unificado), criado em 1978, em plena ditadura civil-militar no Brasil, como ação contínua ao protesto popular pela morte do feirante Robson Silveira da Luz, homem negro, torturado e morto por policiais em São Paulo, acusado sem provas de roubar frutas, a discriminação racial de quatro jogadores de vôlei pelo Clube Regatas do Tietê e o assassinato do operário Nilton Lourenço.

¹¹ BRASIL. Lei Nº 7.716/89. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716.htm. Acesso em 29 jun 2023

¹² De acordo com o censo 2022 do IBGE cerca de 56% da população brasileira se autodeclara preta ou parda. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-06/ibge-revela-desigualdade-no-acesso-educacao-e-queda-no-analfabetismo>. Acesso em 30 jun 2023.

¹³ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

porcentagem é muito acima da mesma taxa entre brancos da mesma idade, que ficou em 3,3% no ano passado¹⁴.

Podemos observar uma disparidade analisando o recorte racial na escolarização brasileira, mas não é apenas ele que dificulta o acesso igualitário à educação do povo negro no Brasil. A distribuição desigual de recursos nas escolas públicas são uma realidade que recai sobretudo entre a população negra o que impacta negativamente na qualidade do ensino ofertado e na formação integral dos alunos. Ainda de acordo com o Censo Escolar de 2022, o acesso dos estudantes e professores às ferramentas multimídias como internet, computadores e tablets é menor em estados da região Norte e Nordeste quando comparamos com as demais regiões, em um contexto delicado do percurso educacional brasileiro que foi a pandemia de Covid-19.

Esses dados reforçam a falta de oportunidades e de políticas educacionais afirmativas mais profundas que têm contribuído para que ainda hoje a população negra no país enfrente dificuldades no acesso a uma educação de qualidade, resultando em uma série de desvantagens socioeconômicas que desembocam no acesso a melhores postos de trabalho e dificuldade na articulação de representações sólidas na política.

Alinhado a isso temos o racismo, uma mácula na história brasileira que perpassa por toda a estrutura social. De acordo com a pesquisa divulgada no mês de julho de 2023 pelo Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (Ipec) sob encomenda do Instituto de Referência Negra Pergum e do Projeto Seta (Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista) intitulada "Percepções sobre o racismo no Brasil", cerca que 81% dos brasileiros acreditam que o Brasil é um país racista. Desses, 21% concordam parcialmente com a afirmação e 60% estão completamente de acordo. Foram ouvidas cerca de duas mil pessoas maiores de 16 anos durante o mês de abril do ano corrente em 127 municípios de todo território nacional.¹⁵

A pesquisa aponta, porém, que grande parte dos entrevistados não acreditam que reproduzam atitudes racistas, sendo eles ou familiares, ou trabalhem, estudem em instituições fomentem e/ ou promovam discriminação racial. O que gera atenção nesse levantamento é que muitos entrevistados afirmaram que é no ambiente escolar que o preconceito se manifesta. Cerca de 64% dos jovens consultados entre 16 e 24 anos afirmam ter sofrido racismo na escola ou universidade.

¹⁴ IBGE revela desigualdade no acesso à educação e queda no analfabetismo. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-06/ibge-revela-desigualdade-no-acesso-educacao-e-queda-no-analfabetismo>. Acesso em 08 jun 2023.

¹⁵ Disponível em: <https://www.ipec-inteligencia.com.br/pesquisas/>. Acesso em 04 ago 2023

A partir dessa pesquisa é possível notar que além de políticas públicas mais efetivas faz-se necessário a promoção de um currículo educacional que promova a diversidade étnica e as contribuições históricas e culturais do povo negro na formação do Brasil a fim de fortalecer a identidade dos estudantes que já sofrem com essa estrutura racial excludente. Essa legislação já existe e é regulamentado através da Lei Nº 10.639/03, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/96.

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Brasil, 2003).

Mesmo existindo um enorme esforço governamental de promover uma educação que abranja a participação da população negra como participante da construção da cultura brasileira e da cultura nacional, ainda há um distanciamento enorme entre teoria, legislação e prática. Segundo uma pesquisa recente¹⁶ organizada pelo Instituto Alana, o Geledés e Instituto da Mulher Negra, sete em cada dez secretarias municipais de educação pesquisadas não realizaram nenhuma ação para implementação da história e cultura africana e afro-brasileira em suas redes de ensino. O mesmo estudo aponta que alguns projetos, quando acontecem, limitam-se à comemoração do Dia da Consciência Negra. A alegação dos municípios pesquisados reside no fato de que não há apoio dos governos nas esferas estadual e federal para a implementação da lei, além de baixo engajamento e/ou a resistência de profissionais sobre essa temática.

Há ainda a ausência de representatividade nos materiais educacionais, que ainda não refletem a diversidade racial no Brasil contribuindo para a percepção de exclusão dessa parcela da população. O currículo escolar permanece eurocêntrico, privilegiando a história e cultura europeia em detrimento da africana que ainda é apresentada fortemente sob a égide da escravidão.

Apesar da tentativa de o processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças de negros e mestiços. Esse ideal prejudicou o reconhecimento da identidade negra, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superiores. (Munanga, 2006, p.16).

¹⁶ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mais-de-70-das-cidades-nao-cumprem-lei-do-ensino-afro-brasileiro/>. Acesso em 01 ago 2023

A Lei Nº 10.639/03 representa, indubitavelmente, um avanço para um país que durante anos negou o preconceito racial e o direito das populações negras a terem acesso à educação, entretanto ela por si só não é capaz de modificar a estrutura da sociedade e dar dignidade ao ensino ofertado no Brasil a esses grupos sociais.

A educação tem merecido atenção especial das entidades negras como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação. (Gomes, 2012. p. 735).

A educação ainda é vista como um caminho de ascensão social para a população negra, onde é valorizada a sua cultura, a sua vida e seu entorno. Para isso, é preciso que haja um esforço conjunto e contínuo de estados, municípios, legisladores e sociedade civil no tocante de promover o ingresso igualitário aos negros nas escolas e que ele possibilite enfim a equidade social para essa parcela historicamente marginalizada.

No capítulo seguinte veremos os esforços para a promoção de uma educação antirracista e como se organiza o trabalho docente a partir da obrigatoriedade do ensino da história da África e afro-brasileira na sala de aula sob a égide da Lei Nº 10.639/2003, além dos entraves na sua efetivação.

CAPÍTULO 3

3.1 CAMINHOS E DESCAMINHOS DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.

Analisando o percurso histórico do Brasil se nota um processo que impacta de maneira decisiva a formação da sociedade: a escravidão. Entre os séculos XVI e XIX, milhares de africanos cruzaram o Atlântico contra a sua vontade para servir de mão de obra escravizada nas diversas atividades produtivas desenvolvidas no país. Sua permanência, marcada pela violência, intolerância e preconceito, fez com que historicamente fosse construído um não-lugar para estes indivíduos na sociedade brasileira. É notado que

O preto, escravo à chegada, estava já despojado do seu nome, separado da família e dos congêneres da sua tribo. Era o anonimato da servidão. A dispersão e a rotação rápida destes trabalhadores submetiam-nos a uma tal atomização que eles se tornavam objectos mergulhados na alienação absoluta. Já não tinham qualquer ponto de referência social. As mulheres, que, como na África, trabalhavam nas plantações e em casa, desempenharam, além do seu papel econômico, uma função biológica, social e cultural de primeiro plano. Muito pouco numerosas em relação aos homens (a relação era de uma mulher por dois, cinco ou às vezes quinze homens), foram verdadeiramente a mulher e mãe comuns. Mais presas ainda do que os homens ao continente perdido, as suas canções de ninar, os seus contos, as suas danças, foram durante séculos o único laço, muito frágil, mas inquebrável, que estabelecia a ligação com a África. A rotação geográfica e cronológica dos escravos era tal que, sem esta maior estabilidade da mulher, teriam desaparecido muitos dos elementos da herança negro-africana. (Ki-zerbo, 2009, p. 284).

Mesmo com o fim da escravatura, no final do Segundo Reinado (1840-1889), os africanos e afrodescendentes sofreram processos de exclusão social e marginalização, uma vez que foram pífias as propostas de inserção dos ex-escravizados em sociedade por parte do governo.

Uma enorme massa de negros libertos invade as ruas do país, e tanto eles como a elite sabiam que a condição miserável dessa massa de negros era fruto da apropriação indébita [...], da violência física e simbólica durante quase quatro séculos, por parte dessa elite. (Bento, 2002).

A partir da instalação da República no Brasil, começam a aparecer correntes de pensamento que defendiam a miscigenação, ou seja, a mistura racial entre negros e brancos como mecanismo de promoção do embranquecimento da população e melhoraria da condição biológica do povo brasileiro. Esse período é conhecido por *Belle Époque*¹⁷, em que há o crescimento da imigração europeia, a modernização das principais cidades brasileiras e um

¹⁷ Conhece-se por Belle Époque (Bela Época em francês) no Brasil o período que vai do final do Império até próximo da Semana de Arte Moderna de São Paulo, entre os anos de 1870 e 1922. É caracterizada pelo sucesso nos ciclos econômicos do café e borracha, seguida do sentimento de europeização do país com o aumento do ciclo migratório europeu para o Brasil.

sentimento de europeização da cultura popular. Não à toa grande parte do que era oriundo da cultura africana passou a ser perseguido ou excluído, como a capoeira¹⁸.

Outro ponto que favoreceu a elite dentro de seus privilégios foi a defesa da existência de uma democracia racial no país, ou seja, uma suposta convivência harmoniosa entre os grupos étnicos formadores do país, de forma a suavizar a situação do negro e do indígena para negar a prática do preconceito e a discriminação racial.

Assim posto, no contexto escolar, a criação de uma escola pública como responsabilidade do Estado se fundamentou no princípio liberal da meritocracia. Esse pensamento levou à continuidade da exclusão da população afro-brasileira neste ambiente, seja pela via social, relegando a estes grupos uma escolarização sob péssimas condições materiais e pedagógicas, ou econômica, quando não permite ao estudante negro a permanência na escola para conclusão dos estudos em função da necessidade do ingresso no mercado formal ou informal de trabalho.

Dessa maneira, pode-se afirmar que a falaciosa ideia de democracia racial no Brasil permite a manutenção das disparidades entre negros e brancos, quando determina que a diferença de classe, e sobretudo de raça, não existe. Há além de tudo um silêncio e uma conveniência da população branca na manutenção de seus privilégios, o que atrasa a implantação de políticas públicas compensatórias de uma exclusão histórica que ajudem a minimizar a desigualdade racial, econômica e social na educação (Rodrigues, 2015).

O racismo existente na sociedade brasileira é, assim, uma das graves consequências desse modelo que se fincou entre nós. Se as teorias científicas sobre raça, que determinavam existir entre os grupos humanos diferenças essenciais, foram desacreditadas pelas modernas pesquisas em ciências sociais e biologia genética, o racismo que as embasa continuou a reinventar-se em novas práticas e retóricas políticas, sociais e culturais. Longe de ser um tema relegado ao passado, como parte do discurso oficial e do senso comum faz crer, a correlação entre características fenotípicas (como cor de pele ou tipo de cabelo) e atributos subjetivos (como inteligência, capacidades morais ou disposições físicas) ainda é moeda corrente na economia das nossas relações sociais. (Schwarcz; Neto, 2016, p. 31-32).

Importantes avanços na busca da promoção por igualdade racial no campo da legislação materializaram novas condições de luta contra o racismo. Estudiosos e líderes dos movimentos negros brasileiros defendem a implementação de projetos de lei que ampliem o ensino da história da África e afro-brasileira, de modo que, inserindo esse conteúdo especial no ambiente escolar, se aprofunde a promoção e o combate ao racismo e à discriminação cultural deste grupo social.

¹⁸ O decreto nº 847/1890 em seu artigo 402 impedia a manifestação da capoeira em público. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 25 abr 2023.

Em 2003 foi sancionada a Lei Nº 10.639/03, tornando obrigatório o ensino da história dos afro-brasileiros e africanos na educação básica, mas ainda assim, observam-se muitas dificuldades em sua implementação. Alguns entraves podem ser mencionados, por exemplo, o reduzido ou mesmo a ausência do debate sobre a cultura brasileira, em especial, a afro-brasileira, nos cursos de licenciatura e, mais ainda, o silêncio sobre a relevância da cultura africana para a formação da nossa sociedade. Além disso, a obsolescência dos livros didáticos que, centrados na história da Europa, reduzem o papel do negro na construção social do país ao período da escravidão.

Nesse tocante, em março de 2004, a fim de regulamentar a lei, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o parecer 003/2004¹⁹ que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O parecer sugere uma série de ações pedagógicas para o conjunto das escolas visando à implementação da lei.

Os livros didáticos ao longo dos últimos 20 anos sofreram mudanças importantes em relação ao debate sobre a questão racial. Entretanto, permanece a visão eurocêntrica nos currículos escolares e uma reduzida orientação a fim de desenvolver uma prática pedagógica que supere o desconhecimento em relação à história dos povos africanos. Ainda há uma inconsistência entre a teoria e a prática no que diz respeito à aplicação da lei.

As questões relativas à aplicabilidade da lei já foram e ainda são discutidas em diversos eventos científicos envolvendo vários especialistas, resultando em propostas, posicionamentos, materiais de apoio aos professores e outras propostas. Entretanto, infelizmente, ainda encontramos profissionais da educação sem o preparo necessário para trabalhar as questões relativas à História e cultura afro-brasileira e africana (Aguiar; Aguiar, 2010, p.94).

É importante salientar que não basta assegurar instrumentos legais para o trabalho, capacitar professores e alunos para que alicercem sua prática e ajudem a fomentar por meio de uma educação antirracista a construção de uma sociedade mais justa e menos discriminatória. Todavia, a construção de um ambiente plural proporciona um contexto em que as diferenças culturais sejam respeitadas e permitam um recorte histórico no sentido de entender as origens do privilégio branco em detrimento da população negra.

Nesta perspectiva, a educação étnico-racial no Brasil se preocupa com a valorização da diversidade e a promoção da igualdade de oportunidades entre diferentes grupos sociais, buscando a inclusão de temáticas que valorizem as diferenças e combatam o preconceito e o racismo. Para isso, é importante que o ensino inclua os saberes e as contribuições de diferentes

¹⁹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em 25 abr 2023.

grupos étnicos que fizeram parte da história do país para questionar a partir de uma abordagem crítica, anti-imperialista e antirracista, veementemente, as narrativas hegemônicas e colonialistas que ainda prevalecem na educação.

3.2 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM HORIZONTE DE LUTA CONTRA A DISCRIMINAÇÃO

Pensar uma educação das relações étnico-raciais quando há uma negligência histórica sobre esse assunto no país é algo desafiador. Os entraves encontrados na aplicação da Lei Nº 10.639/2003 e sua consequente implementação foram e são inúmeros.

Na estrutura curricular, a modificação na abordagem a respeito do povo negro, possibilitou a revisão dos materiais didáticos e ampliação de cursos de formação continuada de professores. Entendia-se que a incorporação de novas propostas para o ensino sobre a África e seu povo em diáspora ajudaria a desmistificar alguns preconceitos e, abarcando conteúdos sob uma nova perspectiva, ajudariam romper com o senso comum sobre a respeito do continente.

Esse olhar diversificado, possibilitaria ao professor gerar discussões importantes em sala de aula que permitiriam ao aluno um olhar diferenciado sobre o que é aprendido e, assim, desconstruísse ideias já edificadas a respeito das africanidades.

A inserção de temas referentes às culturas africanas e afro-brasileiras em nossos currículos permitirá maior compreensão de seus modos de funcionamento, bem como as influências que exerceram e continuam a exercer sobre a nossa sociedade. (Aguessy, 1977, p. 126).

Observa-se, dessa maneira, a importância de utilizar o estudo e o ensino das africanidades, como ponte para a construção de um sentimento de pertencimento cultural e étnico, além do fortalecimento da identidade a partir da influência destes povos em sua realidade atual.

Investigações acadêmicas revelam que práticas antirracistas no ambiente escolar são ainda dependentes das iniciativas de professores negros ou que são politicamente engajados nas lutas sociais e, quase sempre, a celebração do Dia da Consciência Negra (20 de novembro) exerce centralidade na maioria dos projetos pedagógicos nas escolas brasileiras. Nessa direção, se observa que isso faz parecer que o debate em torno das questões raciais está presente apenas no período da mencionada celebração.

Isso posto, observa-se que a escola está longe de refletir os anseios de uma sociedade que se vê espelhada nos espaços de conhecimento. Para Paulo Freire (1967), a sociedade brasileira no ritmo de mudanças do século XX, no tocante à mudança do rural para o industrial e urbano, nos anos de 1970, rompia com determinados modelos arcaicos, mas havia a

manutenção de estruturas opressoras de pensamento que se impunham, não permitindo experiências democráticas que auxiliam na libertação do povo. Para ele a educação se apresentaria como uma ferramenta capaz de levar o homem à “transitividade crítica”, desde que fosse uma educação para decisão, para a responsabilidade social e política (Freire, 1967), pautada no diálogo como processo de construção do sujeito, uma educação dialógica que faça com que os educandos sejam participantes e produtores de cultura e tenham consciência de seu papel como sujeitos sociais.

A medida em que falávamos à juventude brasileira, a homens simples do povo, a intelectuais, a especialistas e entendíamos o nosso trabalho, se lançavam contra nós as mais ridículas acusações, a que nunca demos atenção, por conhecer bem suas origens e suas motivações. (Freire, 1967, p. 121).

As acusações em torno das ideias de educação de Paulo Freire convergem com o projeto difamatório das elites brasileiras de desqualificação do outro, pois temem em perder os seus privilégios, visto que um povo escolarizado e educado sob uma perspectiva emancipatória tem em suas mãos o conhecimento para orientar a transformação da sociedade em que vive.

Uma educação plural, capaz de promover o desenvolvimento do ser humano em todas as suas potencialidades ainda é algo a ser conquistado, uma vez que ainda é possível observar a invisibilidade dos negros nos espaços de poder e/ou estereotipados de alguma forma.

Os negros/as [...] não aparecem nos cartazes expostos nos painéis da escola, nem nas ilustrações dos livros didáticos; Associação de negros/as ao trabalho braçal e a posições subservientes; Personagens femininas negras como objeto de desejo sexual; Estigmatização de papéis sociais específicos: negros e negras como cantores, jogadores de futebol, sambistas ou atividades do gênero; Negros/as como sinônimo de escravo/a: aparecem apenas no capítulo do livro de história destinado à escravidão e mais recentemente nas páginas sobre datas comemorativas, como o Dia 20 de novembro, Zumbi e o Quilombo dos Palmares (André, 2011, p. 35).

Essa invisibilidade dos negros e a necessidade da promoção de uma educação voltada para o conhecimento da história africana e cultura afro-brasileira é um possível caminho para a minimização do preconceito racial nas escolas e um trampolim para combater o racismo no cotidiano das famílias, pois combatê-lo em sua raiz, obrigatoriamente, significa enfrentar a profunda desigualdade social e a imprescindível superação da própria formação socioeconômica brasileira.

De acordo com Kabengele Munanga (2005), o ensino de história e cultura afro-brasileira deve ir além da inclusão de conteúdos no currículo. É preciso promover uma reflexão crítica sobre a história do país e a forma como ela é contada. Isso implica em repensar os próprios conceitos acerca da cultura, valorizando as contribuições das diferentes etnias que formam a sociedade brasileira e, para que isso ocorra, essa discussão precisa estar presente também na formação inicial e continuada dos professores e no seu planejamento de aula.

3.3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM NOVO REFERENCIAL PARA TRANSFORMAR O ENSINO DA HISTÓRIA

Como visto ao longo deste trabalho, o ensino de história africana sempre esteve como pauta dos movimentos negros organizados. Do pós-abolição, onde a chamada Imprensa Negra veiculava textos sobre as civilizações antigas da África (Pinto, 2016), passando pela organização do Teatro Experimental do Negro, nas décadas de 1940 e 1950, às reuniões da União dos Homens de Cor e o Conselho Nacional das Mulheres Negras, esses espaços eram verdadeiros encontros educativos de letramento e vivência social. (Albert; Pereira, 2007).

Com a ditadura militar a partir de 1964, porém, houve uma certa desarticulação das forças populares em diversos âmbitos. Usando o discurso de democracia racial, enquanto o mundo vivenciava o auge do debate sobre o apartheid na África do Sul e a luta pelos direitos civis nos EUA, o debate racial no Brasil passou a ser deslocado para o meio acadêmico e as denúncias de racismo vistas como tentativas de apartar a população brasileira de si, num processo de despolitização das manifestações culturais e sociais do fazer-se negro (Gonzalez, 1982). Contudo, nos fins dos anos 1970, em um contexto de muita violência policial contra este grupo social, lideranças negras se unem e criam o Movimento Negro Unificado (MNU), importante grupo na luta contra o racismo no país.

É a partir da criação do MNU que ascende o debate de inclusão da História da África nos currículos escolares. Foram diversos projetos de lei encaminhados ao Congresso Nacional neste sentido, destacando aqui o PL 1.322 de 1983, de autoria do então deputado Abdias do Nascimento²⁰, e o PL 3.621 de 1993, da deputada Benedita da Silva²¹, que convergem da mesma premissa onde entende o ensino de História da África como importante para acabar com estereótipos reforçados durante o tempo sobre o continente e, consequentemente, diminuir a propagação do racismo. Porém, todos foram rejeitados e engavetados. (Gatinho, 2008).

É importante salientar aqui que durante a ditadura militar o ensino de História e de outras disciplinas da área de Ciências Humanas foi diluído no que chamado Estudos Sociais, por meio da reforma educacional regida pela Lei Nº 5.692/1971 e o Parecer 853/1971 e da Resolução nº 8/71. Com a redemocratização, novos materiais didáticos apresentaram um conteúdo livre da

²⁰ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=190742>. Acesso em 11 ago 2024

²¹ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=214420>. Acesso em 11 ago 2024

retórica patriótica e do culto a grandes personalidades, problematizando a narrativa linear e factual predominante anteriormente. Além disso, novas propostas curriculares enfatizando o pensamento crítico e articulando os diversos saberes começam a ser desenhados (Silva; Fonseca, 2010), porém essa renovação curricular não abarcou a história africana (Oliva, 2003).

Em 1999, os deputados Esther Grossi e Ben-Hur Ferreira apresentaram o PL 259²² onde se versa mais uma vez a respeito da inclusão de história da África e cultura afro-brasileira na educação básica. Após idas e vindas o projeto foi aprovado e transformado na Lei Nº 10.639/2003²³, onde se é alterada a Lei Nº 9.394/96 para acrescentar o artigo 26A que obriga “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”, e incluir o dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra no calendário escolar, por meio do artigo 79 B, dia que se tornou feriado nacional a partir da Lei Nº 14.759/23.

Para que a lei começasse a ser implementada em todo território nacional em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) por meio do Decreto Nº 5.159/2004, um órgão que tinha como função acelerar as ações planejadas pelo governo federal nas redes estaduais e municipais e atuar na atenção especializada às modalidades de Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação para as Comunidades Remanescentes de Quilombos, Educação para a População Prisional e Educação de Jovens e Adultos, além de contar com programas de educação para a diversidade étnico-racial e a valorização da história e cultura afro-brasileira, educação ambiental e em direitos humanos. (Brasil, 2004). Até a sua extinção, a secretaria atuou na proposição da Educação para as Relações Étnico-Raciais, por meio do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana²⁴.

Outro mecanismo importante no sentido da facilitação e implementação da Lei Nº 10.639/2003 foi a Diretriz Curricular Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais, um instrumento comprometido na luta contra o racismo através da educação escolar. Seu objetivo era oferecer políticas públicas de reparação à população negra brasileira, marcada sob

²² Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicameras/-/ver/pl-259-1999>. Acesso em 10 ago 2024

²³ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em 10 ago 2024.

²⁴ BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192. Acesso em 12 de ago 2024.

a égide escravagista e reconhecer e valorizar a cultura, história e identidade negra no Brasil. O Parecer 003/2004²⁵ que viria a ser incorporado pela resolução que instituiu as Diretrizes traz o caminho que pretendia ser traçado a partir da criação da lei e como ela impactaria na Educação Básica de forma geral.

É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos. (Brasil, 2004, p.2).

A estrutura das DCNERER está organizada em três dimensões. A primeira que versa sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais propõe aprendizagens plurais, onde há trocas de conhecimentos e desconstruções mirando em um projeto conjunto para a constituição de uma sociedade equânime e mais justa. A segunda dimensão trata sobre o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira no sentido de promover uma prática educativa que não se centre apenas no estudo da Europa, mas que alargue as discussões e promova um diálogo com as diferentes realidades do planeta. Aqui não há uma substituição de um ensino eurocentrado por um onde a África passa a ser a única protagonista, e sim a oferta de alternativas e visões críticas acerca desse pensamento predominante na educação brasileira. E, por último, o entendimento sobre a cultura africana numa lógica de devolução dessa identidade aos afro-brasileiros em uma perspectiva de importância cultural, social e política, a fim de reconstruir as subjetividades desses sujeitos de maneira positiva.

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados. Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (Brasil, 2004, p. 5).

A proposta para o ensino de História, proposto através do advento das DCNERER é de “reinterpretar e ressignificar a História e as relações étnico-raciais no Brasil pela via dos currículos da educação básica” (Oliveira, 2012, p.16), seguindo por uma perspectiva de

²⁵ BRASIL. **Parecer 003/2004**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em 12 ago 2024.

“quebrar as tendências em ler as sociedades africanas apenas pelas faces negativas do continente ou pelo grande conjunto de estereótipos que recaem sobre elas” (Oliva, 2009).

A concepção da Lei Nº 10.639/2003 e a criação das DCNERER eram para muitos a primeira vez onde se reconhecia a necessidade de existir um mecanismo de lei que permita o combate ao racismo, sendo a escola um lugar primordial para iniciar esse debate. Porém, nestes mais de vinte anos entre a criação e implementação destes dispositivos legais, os mecanismos políticos e sociais que operam o país impediram e impedem, de certa maneira, que ela se consolide.

O surgimento do movimento conservador Escola Sem Partido, organizado por Miguel Nagib, em São Paulo, foi um dos diversos entraves observados no pós-criação da legislação que obrigava o ensino de história africana e afro-brasileira. O movimento criado em 2004 ganharia corpo e se consolidaria como força política nacional no contexto da aprovação do Plano Nacional de Educação em 2014, com a proposta de silenciar de temas considerados sensíveis nas escolas como questões de gênero, sexualidade e diversidade religiosa. Professores que tratavam sobre essas temáticas eram considerados doutrinadores e esse discurso serviria de base política para desarticular a educação em todo país.

Na segunda metade da década de 2010 houve a extinção da SECADI, um retrocesso nas políticas públicas educacionais brasileiras, e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, BNCC, e do Novo Ensino Médio sem um diálogo mais amplo e profundo com os educadores do país e resultando, no caso deste último, no aprofundamento das desigualdades escolares entre as classes sociais²⁶.

Como visto, a aprovação da Lei Nº 10.639/2003 por si só não é capaz de resolver todas as questões sociais e políticas que estruturam o Brasil, muito menos sozinha ser a responsável por minimizar os impactos do racismo dentro e fora do ambiente escolar. Porém, ela é uma ferramenta importante no combate às desigualdades sociais através da educação, pois busca promover um ensino mais plural e diverso, mas também ajuda a impulsionar o debate em torno de como deve ser feito o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica ao propor uma prática antirracista.

De acordo com Cavalleiro (2001, p.150):

²⁶ Agência Senado. **Novo Ensino Médio pode agravar desigualdade na educação, alertam debatedores.** Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/06/14/novo-ensino-medio-pode-agravar-desigualdade-na-educacao-alertam-debatedores>. Acesso em 13 ago 2024

[...] a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente, etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra.

Mesmo passados mais de vinte anos da criação da lei, os dilemas e desafios para a sua efetiva implementação ainda provocam tensos e instigantes debates em torno do que é importante ser transmitido nas escolas brasileiras através dos seus currículos e como muitos deles mantêm o status quo, ou mencionam a cultura africana e afro-brasileira de forma rasa e desconexa. É preciso “reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira; buscar permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar; pensar meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.” (Cavalleiro, 2001, p. 158).

Para tanto, urge a necessidade da retomada dos debates em torno das DCNERER dentro das escolas e utilizá-los como horizonte na proposição de práticas educativas alicerçadas no debate profundo das questões raciais. Para isso, é preciso um investimento maior por parte de estados e municípios na formação continuada de professores e gestores para que possam aplicar essas ferramentas em suas unidades escolares e propor de forma real e palpável uma educação plural e inclusiva.

É comum que os docentes recorram a materiais prontos, disponibilizados sobretudo na internet, para trabalhar determinadas temáticas, seja pelo acúmulo de carga horária para suprir suas necessidades individuais ou até mesmo pela falta de suporte dada pelas suas redes de ensino. A plataforma mais conhecida e uma das mais utilizadas é a Nova Escola, portal que advém da revista de mesmo nome criada pela Fundação Victor Civita na década de 1980 e assunto do capítulo seguinte. Nele discutiremos como o referido portal atua na disponibilização de planos de aula e ferramentas de apoio docente e debater se elas vão de encontro à um ensino antirracista.

CAPÍTULO 4

4.1 UMA NOVA ESCOLA À SERVIÇO DOS INTERESSES EMPRESARIAIS

Fundada em 1950 a Editora Abril se tornou a maior editora de revistas comerciais do Brasil, oferecendo títulos em diversas áreas e para diferentes públicos. No campo educacional ela fez sua primeira incursão com a revista Escola, criada em 1972 e voltada para professores de 1º grau, o nível de ensino vigente a partir da reforma educacional realizada durante a ditadura militar e prevista na Lei Nº 5.692/1971. A revista, contudo, teve um período curto de existência, chegando ao fim em abril de 1974, após 27 edições. Uma nova tentativa da editora no sentido de criar uma revista voltada à educação culminou na concepção da Professora Querida, de 1983, que, por dar prejuízo, foi igualmente descontinuada com poucas edições.

É importante frisar aqui que duas tentativas de revistas educacionais no auge de um governo ditatorial que realizou uma reforma educacional profunda seguida da perseguição sistemática de educadores brasileiros é o reflexo de um modelo de professor que se buscava formar e um plano ideológico de sociedade que se esperava estabelecer através da educação.

Anos mais tarde, em 1986, já no processo de transição democrática, a editora decide voltar mais uma vez a publicar um periódico voltado a professores: a Nova Escola. A revista é apresentada agora como publicação da Fundação Victor Civita, criada um ano antes, com o objetivo de “fornecer à professora informações necessárias a um melhor desempenho de seu trabalho; valorizá-la; resgatar seu prestígio e liderança junto à comunidade; integrá-la ao processo de mudança que ora se verifica no país; e propiciar uma troca de experiências e conhecimentos entre todas as professoras brasileiras de 1º grau”. De acordo com a própria fundação, foi realizado um acordo com o Ministério da Educação para que as escolas públicas do país recebessem as edições da revista²⁷.

A parceria da Editora Abril com o Ministério da Educação fez com que a Nova Escola tivesse capilaridade e presença em diversas escolas brasileiras, além de conseguir forte adesão entre os professores. Em abril de 2009 é criada a revista Gestão Escolar com a finalidade de oferecer informações úteis a gestores escolares e apoiá-los em sua atuação dentro da escola, além de fornecer subsídios necessários em sua formação como líderes de suas unidades de ensino.

É inegável que a Nova Escola teve um papel importante no diálogo direto com professores e gestores espalhados pelo país, além de alcançar diversos lugares um conteúdo que

²⁷ Disponível em: <https://fvc.org.br/a-nossa-historia/>. Acesso 14 ago 2024

ia além de questões teóricas, mas também soluções práticas para os desafios constantes e diários do ambiente escolar. A revista se destacava ao apresentar reportagens, estudos de caso, entrevistas com especialistas de diversas áreas do conhecimento em uma época que a facilidade no acesso a este tipo de referencial era limitada às universidades e distante da grande massa. Não à toa, se tornou uma ferramenta essencial da formação continuada de professores e valorização da prática docente.

Outro aspecto que é importante destacar é como a revista atuou na disseminação de políticas públicas educacionais, ao ser uma das porta-vozes de discussões relevantes para a escola, além de sua contribuição na mobilização de professores sobre os desafios permanentes da educação brasileira. A Fundação Victor Civita, de qual a revista fazia parte até 2016, é conhecida ainda pelo programa Educador Nota 10, que premia práticas consideradas promissoras e simples em todo o Brasil.

A partir de 2016, a responsabilidade da Revista Nova Escola e Gestão Escolar foi passada para a Fundação Lemann, uma organização de filantropia familiar, criada em 2002, e que atua em duas frentes estratégicas com compromisso transversal pela equidade racial no Brasil: a educação e a formação de lideranças. Segundo a fundação, eles pretendem desenvolver ações até o ano de 2031, focando em alfabetização no tempo adequado, recomposição de aprendizagens com redução de desigualdades, sobretudo as de raça, além do desenvolvimento de lideranças representativas no país²⁸.

A Fundação Lemann (FL) é uma das quatro organizações de João Paulo Lemann voltadas à educação (Gera Venture Capital, Fundação Estudar, Lemann Center) e tem grande poder de articulação com órgãos públicos. Faz parte do conselho deliberativo do Movimento Pela Base, apoiado por inúmeras unidades financeiras do país como a B3, Itaú Social, Instituto Unibanco, com parceria com a Google para desenvolver plataformas digitais com recursos tecnológicos alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Fundação Estudar, pertencente ao mesmo conglomerado, “implementou o fundo de investimentos educacionais ‘GERA Venture Capital’ que originou a holding Eleva Educação – rede privada de escolas” (Fontes, 2018, p. 14), além do Grupo Salta e Edify Education²⁹.

Isto posto evidencia-se como a Revista Nova Escola, concebida inicialmente para fomentar a prática educativa do país com apoio federal, ao passar às mãos da Fundação Lemann, transforma-se em uma ferramenta do capital no processo educativo de forma a massificar e/ou homogeneizar as práticas de ensino-aprendizagem por meio da sua influência. Assim, pode-se

28 Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>. Acesso em 14 ago 2024.

29 Disponível em: <https://www.geracapital.com/portfolio>. Acesso em 14 ago 2024

dizer que aquilo que era de interesse comum, passa a ser de instância privada dentro de uma estrutura política de poder determinada, fruto dos movimentos de disputa social onde a educação é o terreno propício para que ela aconteça, uma vez que ela pode ser considerada uma bandeira neutra e pró-democrática.

De acordo com eles mesmos “a Associação Nova Escola atuou como uma rede de verdade, sem viés político ou ideológico, composta por educadores que acreditam que são capazes de mudar a Educação para melhor e agem todos os dias para garantir o aprendizado dos seus alunos. Esse é o sonho!” (Fundação Lemann, 2018). Mas por detrás do sonho da fundação está a necessidade de assegurar o controle social através do gerenciamento dos professores e de seu trabalho, fazendo com que os interesses do capital sejam obtidos por meio da ausência de pensamento crítico nas escolas, vítima de soluções simplistas, travestidas de inovadoras e práticas muitas delas com apoio das próprias redes de ensino.

É importante frisar que com o apoio de diversas entidades governamentais, seja diretamente ou via empresas financiadas pelo grupo, a Fundação Lemann ajudou a criar uma política de formação docente nos últimos anos que confia na ‘internalização’ pelos professores de que o seu lugar é o de apenas executar de forma eficaz tarefas direcionadas a ele e pensadas por terceiros, por meio de diversos mecanismos,

pela política do livro didático; pelo sistema de avaliação em larga escala; pelo achatamento salarial; pela diminuição dos concursos públicos; pelo excesso de horas-aula; pelo grande número de alunos em sala; pelo não pagamento do piso salarial nacional; pela carência de plano de carreira; pela capilarização dos contratos temporários; pelas diretrizes curriculares; pelo neogerencialismo escolar; pela articulação dos interesses internos e internacionais à formação e ao trabalho pedagógico; pelo pagamento da formação inicial e continuada em escolas de nível superior não universitárias e, lamentavelmente, pelo esvaziamento teórico-prático de sua formação na modalidade EAD (Evangelista; Seki; Souza, 2018, p. 5)

Essas políticas se concretizaram na criação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) aprovada de forma apressada após o impeachment de Dilma Rousseff e seguida pela reforma do Ensino Médio, concretizada através da Lei nº 13.415/2017, ambas alvo de inúmeras críticas por sua execução e funcionalidade nos últimos anos. Na medida em que se prescreve um padrão a ser seguido na atuação docente onde se detalha o conteúdo, habilidades e competências a serem alcançadas pelos estudantes, se dissimula ao mesmo tempo aquilo que se espera do processo educativo por esses monopólios empresariais: a redução do papel do professor ao de executor de atividades pré-estabelecidas.

Os planos de aula prontos do Portal Nova Escola e de outros portais educacionais são um bom exemplo disso. No afã de “facilitar” o trabalho docente por meio da disponibilização

de uma gama de atividades, o capital, de forma sutil e intencional, age para que o docente se afaste de suas funções mais básicas – o planejamento -, ao ofertar essa ferramenta de apoio que aparece como um oásis diante de tantas demandas urgentes no espaço escolar. Mas nada é tão gratuito e ingênuo como parece.

4.2 O PLANO DE AULA EM DISPUTA

Ferramenta indispensável no processo de ensino, o plano de aula é um dispositivo crucial na eficiência e organização da prática docente, pois permite ao professor sistematizar as estratégias, os objetivos, objetos de aprendizagem e selecionar os melhores métodos para que seus fins sejam alcançados, agindo como um verdadeiro guia na segurança do processo educativo e no alinhamento das necessidades do aluno e do docente (Gil, 2012).

Embora muitos teóricos acreditem que o plano deva seguir um modelo estruturado, onde contenha a identificação do objeto de conhecimento, os dados de identificação, objetivos gerais e específicos, metodologia e avaliação, há pensadores como Gandim (1994), Gil (2012) e Anastasiou e Alves (2009) que afirmam que não existe um modelo fixo a se seguir. Entretanto, todos admitem que ele precisa ter os elementos necessários para nortear o processo de aprendizagem, de modo a se saber de onde se parte e para onde se quer chegar.

Para Libâneo (1993), o plano de aula é um instrumento que sistematiza todos os conhecimentos, atividades e procedimentos que se pretende realizar numa determinada aula, tendo em vista o que se espera alcançar como objetivos junto aos alunos. Ele, assim como o currículo, não é neutro em si próprio, mas precisa ter uma base que promova uma educação plural e diversa para que os estudantes se percebam no processo de ensino e validem o que aprendeu em sua vida fora do ambiente escolar.

Não há como escapar da educação, como afirma Brandão (2007), uma vez que sempre há o envolvimento de situações de aprendizagem. Contudo, é importante saber que tipo de educação se quer promover e/ ou que tipo de indivíduo, a partir de uma proposta educativa, se quer formar. A escola é, segundo Saviani (2011), o espaço que existe para propiciar a aquisição de conhecimentos, mas também uma instituição que consiste na socialização dos saberes sistematizados, transformando-os em objeto científico. Para tanto, é preciso que haja um currículo elementar básico, em que ler, escrever, contar e conhecer o necessário de ciências naturais e humanas sejam o norte principal, o que não se pode observar na maioria das escolas brasileiras, quando se têm geralmente um currículo que atende às necessidades das elites econômicas que passam a pautar o discurso educacional nos últimos anos, tirando o protagonismo de professores e estudantes em todo o país.

É possível analisar o processo de construção da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), aprovada em 2017, que foi incorporada às bandeiras do movimento empresarial brasileiro, presentes desde a sua concepção à sua homologação. Tais grupos já atuavam e passaram a oferecer ainda mais serviços e gerenciar processos que diziam respeito à educação. Adrião (2017) aborda como a Educação Básica passou a ser um novo negócio econômico dentro da lógica social.

Em 2016, como citado, a Fundação Lemann assumiu a direção das revistas Nova Escola e Gestão Escolar e firmou uma parceria com o Google para a produção de planos de aula estruturados, alinhadas à BNCC e disponibilizados a professores de todo o país por meio da plataforma que possuem na internet. O acordo envolvia também a criação de um canal de conteúdo educacional para o ensino médio no YouTube chamado YouTube Edu.

Um ano mais tarde, a mesma fundação, em parceria com a Omidyar Network, anunciou o desenvolvimento de soluções tecnológicas que promovessem a implementação da BNCC através da tecnologia. A Khan Academy, apoiada também pela Fundação Lemmann desde 2012, chega ao Brasil para atuar como uma plataforma de apoio ao ensino, fornecendo aulas gravadas de diversas áreas com atividades que podem ser acessadas pelos estudantes. De acordo com Mizne, quem compra o hardware é a escola, já “a fundação banca a plataforma, a formação do professor e o acompanhamento” (Mizne, 2015).

O que se pode observar com essa abertura cada vez mais crescente de algumas instituições e grupos empresariais na educação brasileira é que eles disputam os fundos públicos educacionais, desqualificando de maneira sistemática as escolas e redes de ensino a fim de se apresentarem como gestores de qualidade, vendendo materiais, disponibilizando planos de ensino, orientação curricular, além de assumir gestões de escolas e de secretarias de educação (Peroni et. al. 2019).

Há, então, o aproveitamento das fragilidades e lacunas existentes no processo educativo brasileiro, como a escassa formação continuada e disparidades educacionais de toda natureza, para inicialmente fugar o professor e, mais tarde, pautar aquilo que será ou não discutido em sala ou trabalhado nas redes de ensino. O plano de aula, nessa conjuntura, passa a ser disputado pelos diversos atores que usam a educação como espaço de suas lutas coletivas e individuais. Sendo uma ferramenta de ensino, ele serve para traçar uma rota diferente do *status quo* ou agir pela manutenção daquilo que já está posto socialmente, o que influencia diretamente na formação educacional, uma vez que ele precisa ser o caminho que leva o estudante a usar de forma autônoma o seu conhecimento para responder questionamentos que fazem sentido apenas a ele, como indivíduo.

Ademais, para fazer um bom plano de aula é preciso tempo para planejamento, uma das grandes fragilidades da educação pública brasileira, visto que vários professores se desdobram em múltiplos empregos para conseguirem se manter dignamente. Logo, é bastante comum e compreensível que os docentes recorram a modelos prontos, onde quase não se há tempo de aprofundar as temáticas abordadas.

Ribeiro (2001) afirma que o produto da educação escolar é a consciência transformadora do indivíduo, que, dentro da concepção marxista de educação, é entender a realidade que circunda o estudante para interferir sobre ela. Um currículo educativo que pressupõe discutir sobre tudo de maneira rasa não permitirá um entendimento palpável sobre a realidade em que o sujeito se insere na sociedade, sendo assim, impossibilitando-o de se questionar sobre o seu entorno.

O planejamento precisa ser aquele que seja capaz de fornecer aos alunos uma visão plural acerca de determinado tema/ assunto, respeitando a diversidade de pensamentos a fim de garantir que, tendo acesso a diferentes perspectivas, ele seja capaz de usar de forma autônoma aquele conhecimento para responder questionamentos que fazem sentido apenas a ele, como indivíduo. E é aí que reside o problema da influência de grupos empresariais no processo educativo, pois, ao ter um posicionamento ideológico sobre como deve ser gerida a educação pública, seja pelo currículo ou por meio de um plano de aula ofertado em uma plataforma, há sempre o risco de fornecer uma leitura de mundo parcial, privilegiando um aspecto em detrimento de outro, indo na contramão de uma educação emancipadora.

Isso pode restringir o desenvolvimento do pensamento autônomo dos estudantes e, sobretudo, dos professores, ao limitar a sua capacidade de analisar e questionar diferentes perspectivas, reforçando estereótipos e preconceitos ou perpetuando desigualdades. É necessário reconhecer a inexistência de uma neutralidade absoluta dentro do processo educativo, visto que ele carrega, em alguma medida, os valores e crenças do sistema do professor e do tecido sociopolítico onde se insere. O desafio é identificar e explicitar aquilo que se propõe manter o *status quo* e ir na contramão, promovendo uma educação que fomente o debate e a reflexão crítica.

4.3 PLANEJAMENTOS DE AULA DA NOVA ESCOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004, DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.

Como vimos, uma das coisas mais importantes na atividade docente é o planejamento escolar, pois é ali que o professor define os objetivos, metas e estratégias de ensino que darão

sentido à sua ação educativa. Essa ferramenta contribui para a avaliação sistemática das atividades educativas, o que permite identificar as dificuldades e os pontos de melhoria do ensino-aprendizagem.

Libâneo (2013) divide o planejamento em três grupos: os planos da escola, os planos de ensino e os de aula. Neste primeiro se encontram o direcionamento pedagógico da escola e sua relação com o sistema de ensino, o projeto político pedagógico e os planos de ensino. O segundo, elaborado pelo professor, é onde estão as previsões das ações que se pretende desenvolver durante o período letivo. O último, documenta-se o desenvolvimento do conteúdo programático de uma ou mais atividade escolar. Considerando que o plano de aula seja um instrumento que sistematiza todos os conhecimentos, atividades e procedimentos que se pretende desenvolver em uma determinada aula, tendo em vista o que se espera atingir como objetivos junto aos alunos, estrategicamente, não podemos concluir que o plano de aula seja uma mera ferramenta didático-pedagógica da burocracia escolar, mas um instrumento político-pedagógico que expressa a disputa de projetos de poder, sociedade e educação.

Como foi dito anteriormente, para facilitar o trabalho na hora de desenvolver um conteúdo para as atividades de sala é comum que os docentes recorram a planos de aula prontos, disponíveis em portais educacionais na internet. Um destes é a Nova Escola, considerada uma importante fonte de informação para professores da educação básica e que durante um tempo, quando ainda era em formato de revista, tinha parceria com os governos federal, estaduais e municipais, o que a tornava de grande acesso aos professores de escolas públicas em todo país.

A Associação Nova Escola se autodeclara atualmente uma organização sem fins lucrativos que visa fortalecer as práticas educativas de professores de todo o Brasil e contribuir com a melhoria dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Criada em 2015 é mantida pela Fundação Lemann³⁰, herdeira da revista homônima organizada em 1986 e de responsabilidade da Fundação Victor Civita³¹ e Editora Abril. A Nova Escola foi durante vários anos a revista mensal de maior circulação do país, alcançando um número próximo de 220 mil escolas. Atualmente é uma plataforma digital de produção de cursos formativos e materiais didáticos diversos para o exercício da docência, em destaque, na

³⁰ A Fundação Lemann é uma organização brasileira sem fins lucrativos de cunho educacional criada por Jorge Paulo Lemann que investe em programas de formação de lideranças e gestores educacionais, práticas pedagógicas inovadoras e tecnologias educacionais para instituições públicas e privadas. Seus principais produtos incluem o Programa de Bolsas de Estudo, o Programa de Liderança Pública e o Movimento pela Base Nacional Comum.

³¹ Criada em 1985, a Fundação Victor Civita tem como foco a valorização dos professores e a melhoria da educação no Brasil. Seu principal projeto é o Prêmio Educador Nota 10, que reconhece professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares de escolas públicas e privadas em todo o país, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Disponível em: <https://fvc.org.br/nossa-historia/>. Acesso em 26 abr 2023

implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e, portanto, afirmando-se como fonte de consulta de diversos profissionais do ensino.

Os planos de aula disponibilizados pela Nova Escola em seu portal estão divididos por ano, competência curricular e eixo temático e, segundo eles, esse material é criado por professores de todo o país com experiência em escolas públicas e/ou privadas, selecionados em um processo que escolhe o que chamam de Time de Autores³². Isso posto, destaca-se a importância de analisar as intencionalidades pedagógicas por trás do material de planejamento escolar disponibilizado e selecionado por esta associação em seu portal, entendendo as ações pedagógicas que fundamentam tais planos, afinal toda ação pedagógica não é neutra e reflete um posicionamento político.

Para este estudo foram analisados 30 planos de aulas disponibilizados no mencionado portal, dentre os quais foram selecionados dez, sendo cinco dos anos iniciais do Ensino Fundamental e cinco dos anos finais, tendo foco principal a disciplina de História. A presença combinada de temáticas que valorizam a diversidade étnico-racial e combatem o racismo com a abordagem crítica e contextualizada dos eventos históricos sob uma perspectiva plural e interdisciplinar se constituíram como a base das reflexões realizadas.

Ao avaliar as sugestões de planejamentos de aula da disciplina de História foi possível constatar a manutenção de uma visão eurocêntrica e dominante quando se propõe discutir cultura e história africana e afro-brasileira, mesmo sendo considerados os aspectos teóricos do ensino destes conteúdos. Nestes planos ainda são incipientes a inclusão de múltiplas perspectivas e a proposta de uma visão crítica e reflexiva dos estudantes sobre os eventos históricos.

Tome-se por exemplo o plano de aula para os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I intitulado “Identidade e respeito às diferenças”. Em uma das propostas o plano orienta que os alunos façam uma atividade na qual devem fazer o contorno do corpo um dos outros e a usar adjetivos que definam aquelas pessoas. Neste plano³³ a palavra *mulato* é sugerida como adjetivo para as crianças identificarem a característica do estudante, sendo termo popular no século XVI para definir o animal mestiço e com o tempo também passou a ser usado, segundo o dicionário Houaiss, para se referir a filhos frutos de relacionamentos interraciais.

Atualmente a palavra é vista como uma conotação racista, sendo apontada por alguns ativistas e especialistas em linguagem, como uma forma para diferenciar negros pela gradação

³² Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20344/sobre-os-planos-de-aula>. Acesso em 26 abr 2023.

³³ Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/1ano/ciencias/identidade-e-respeito-as-diferencas/2342>. Acesso em 07 mai 2023

de sua cor da pele ou ainda para hipersexualizar mulheres negras³⁴. Dessa forma, acredito que existam outros termos para a identificação dos alunos que não seja tão somente pela cor de sua pele, observando que a leitura do outro, muitas vezes de forma errônea e pejorativa sob um aspecto que não se pode ser alterado, como a cor da pele, que reside a égide do racismo. Pode ser realizada outro tipo de proposta, dentro do mesmo plano de aula, tendo o professor imenso cuidado ao abordar as questões raciais, ainda mais numa conjuntura voltada para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Há ainda um conjunto de plano de aulas intitulado Construindo identidades com o meu grupo voltado também para alunos do fundamental I e que discute o processo de imigração. Nesse plano não há nenhuma menção à migração africana forçada através da lógica colonial escravista, alicerçando todo o discurso em torno da proposta em questões culturais genéricas sem muita profundidade.

Em outro plano de aula pensado para os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, com o título “Racismo no Brasil: herança maldita”, há a proposta de realizar uma pesquisa durante a aula, sendo questionada a autodeclaração racial dos estudantes para que depois sejam reunidos e apresentados esses dados com o objetivo de se perceber a diversidade no ambiente³⁵. Contudo, em nenhum momento é solicitado ao docente responsável pela condução da aula que explique como foi criado esse tipo de pesquisa, qual impacto dela na construção social do país e como o IBGE, instituto responsável por essa análise, a caracteriza e a torna funcional.

Sabemos que o IBGE pesquisa a cor ou raça da população brasileira com base na autodeclaração. Ou seja, quando questionada, a pessoa pode se declarar como preta, parda, branca, amarela ou indígena. Entretanto como o mito da democracia racial ficou arraigado durante muito tempo na estrutura social do país é muito comum que a autodeclaração nem sempre esteja em consonância com a leitura social, em outras palavras, com a visão do externo sobre o indivíduo.

Dessa forma, o plano de aula não faz uma análise dos motivos da autodeclaração e como ela é importante para direcionar políticas públicas compensatórias que promovam a equidade social no Brasil, além de discutir como essa autodeclaração pode ser utilizada de forma indevida por pessoas que querem se aproveitar dessas políticas, tirando a possibilidade de acesso a pessoas que mais precisam dela. Logo, não basta apenas trazer o debate, mas ter as condições necessárias para fazê-lo em profundidade e não de maneira rasa.

³⁴ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-59366676>. Acesso em 07 mai 2023

³⁵ Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/9ano/historia/racismo-no-brasil-heranca-maldita/5140>. Acesso em 07 mai 2023

É importante frisar que há alguns planos de aulas que são possíveis de se reproduzir em sala de aula por seu conteúdo estar em consonância com um debate mais diverso e inclusivo. Por exemplo, no roteiro intitulado “Brincadeiras de origem africana” existe o resgate cultural do ato de brincar a partir das vivências familiares e culturais e daquilo que foi criado pelos afro-brasileiros como ferramenta lúdica, e que constitui um aspecto importante da cultura popular brasileira.

Ao citar esses exemplos, pode-se afirmar que, mesmo buscando atuar como facilitador do trabalho docente, os planos de aula prontos da Nova Escola precisam ser vistos com cuidado e com um olhar profundamente crítico ao que diz respeito às suas intenções pedagógicas e sua leitura de mundo. Ao se colocarem como promotores de uma educação étnico-racial, os planos acabam reproduzindo discursos enraizados na visão dominante da história, além de não trazerem para o centro do debate um aprofundamento dos assuntos que se propõem discutir.

Quando o eurocentrismo surge como eixo político-ideológico hegemônico de dominação, o faz a partir do desprezo pelos ‘outros’ povos do mundo, com fins totalmente econômicos. E por trás disso, a desqualificação com argumentos religiosos, intelectuais e biológicos. [...] Essa filosofia de desprezo tornou-se ‘eurocentrismo’ e daí passou para o ‘universalismo’. Surge, assim, o ‘clássico’ eurocêntrico como resultado do geo-euro-narcisismo. Em suma, o mundo começou a girar em torno da hegemonia eurocêntrica ocidental (GARCÍA, 2018, p. 59).

É fundamental que os materiais instrucionais que se articulam no sentido da promoção de uma educação antirracista promovam uma visão crítica e plural sobre os eventos históricos, no que tange a valorização da diversidade e no combate ao racismo e não ajudem a manter o *status quo* de forma indireta. Porém, como já discutido nesse trabalho, o Portal Nova Escola representa, agora sob a gestão da Fundação Lemann, um projeto ideológico do capital e/ou dos grupos mais à direita da esfera política onde a educação é um palco de disputas e a formação de professores seja pautada através da pedagogia do consenso e do cabresto.

Isso posto, urge utilizar seus materiais de forma crítica, atenta, vigilante para que não se caia nas falácias do capital que se traveste de democrático, mas quer manter as relações étnico-raciais e outros tantos debates de ordem social, política e econômica sob o domínio de suas narrativas de forma que o contrário a seus ideais seja rechaçado e não discutido. Foi nesse sentido que a construção de um guia metodológico que verse sobre educação antirracista se fez necessário para apoiar docentes que queiram trabalhar de maneira crítica e autônoma na gestão de suas salas de aulas.

4.4 GUIA METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: ROMPENDO A VISÃO EUROCÊNTRICA NA SALA DE AULA.

A elaboração do conteúdo para produção de um guia metodológico foi precedida pela consulta junto aos profissionais do ensino na educação básica da cidade de Luís Eduardo Magalhães – BA, local de partida deste estudo, por meio de pesquisa de opinião, disponibilizada como apêndice nesta dissertação.

As preocupações éticas com a execução da pesquisa estão fundamentadas na Resolução CNS n.º 510, de 2016, em seu artigo 2º, XIV, que define a pesquisa de opinião pública como:

Art. 2.º, XIV [...] consulta verbal ou escrita de caráter pontual, realizada por meio de metodologia específica, através da qual o participante, é convidado a expressar sua preferência, avaliação ou o sentido que atribui a temas, atuação de pessoas e organizações, ou a produtos e serviços; sem possibilidade de identificação do participante.

A pesquisa atingiu 133 profissionais da educação da rede pública ou das empresas privadas de ensino no município baiano de Luís Eduardo Magalhães, sem possibilidade de identificação no processo e resultado da investigação e, portanto, mantendo as suas identidades em sigilo. Dessa maneira, a presente investigação não necessita ser submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa.

Nesse contexto, a pesquisa revela que, além de mínimo, o contato dos respondentes com a Lei Nº 10.639/2003 não abarca todo o ano letivo e, muitas vezes, restringe-se às atividades do Dia da Consciência Negra, anualmente, em 20 de novembro.

4.4.1. RESULTADOS E DISCUSSÕES: PROFESSORES E PROFESSORAS DIANTE DA LEI Nº 10.639/2003.

Mesmo passados mais de vinte anos desde a criação da Lei Nº 10.639/2003 que fala sobre a obrigatoriedade do ensino de história africana e cultura afro-brasileira ainda é possível notar de que ela está longe de ser aplicada como deveria ou como planeja a referida lei. Os entraves como vimos são muitos, desde a estrutura racista onde a sociedade brasileira se construiu e se alicerçou até a falta de apoio didático e de formação de professores nas escolas brasileiras, sem contar na utilização de materiais que tratam essa temática apenas na superfície.

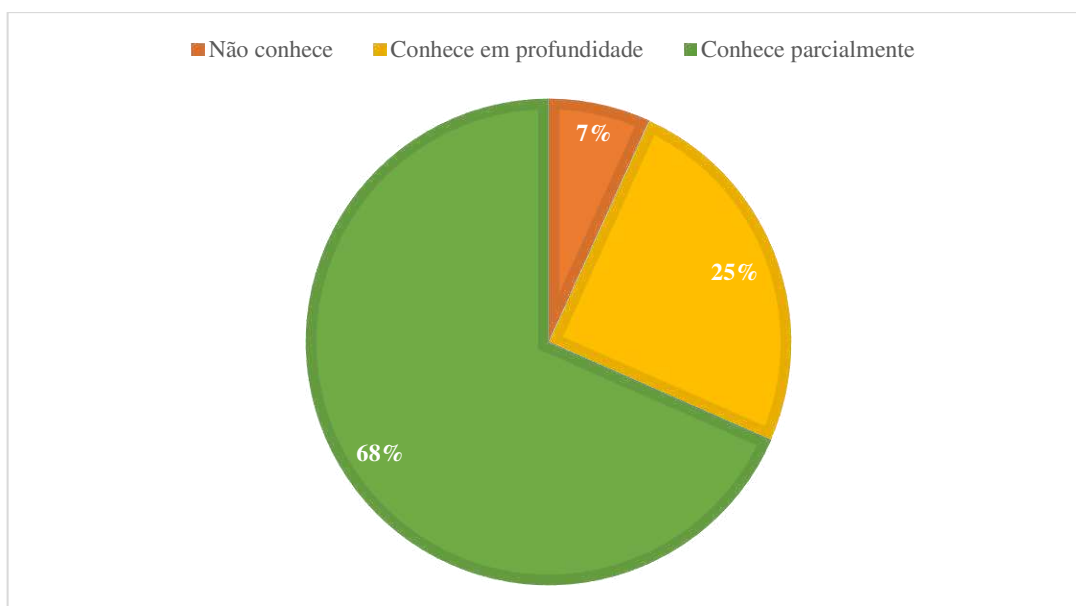
Em face desses fatos foi aplicado um questionário estruturado com professores da rede pública e privada de ensino de Luís Eduardo Magalhães – BA para a partir dela entender qual

caminho deveria ser tomado para a criação do guia metodológico que é o produto final desta pesquisa e como essa ferramenta poderia auxiliar o trabalho docente na aplicação da Lei nº 10.639/2003 e no debate transversal sobre cultura e história africana e afro-brasileira nas escolas do município.

A pesquisa foi aplicada entre os dias 18 de junho a 02 de julho de 2024, sendo ouvidos cerca de 133 profissionais que, de acordo com as respostas obtidas, pertencem ao seguinte perfil: majoritariamente feminino (72,2%) com idade entre 22 e 42 anos (57,3%), tendo como formação escolar máxima a graduação completa (45,9%) e com atuação na rede estadual de ensino (58,6%) com experiência profissional em torno de 9 a 22 anos (51,8%). Abaixo seguem os resultados e questionamentos desta pesquisa.

Perguntados sobre o conhecimento geral sobre a Lei Nº 10.639/2003 somente 25% dos participantes responderam que conhecem a lei em profundidade enquanto cerca de 75% tem apenas um entendimento parcial sobre ela ou a desconhece.

GRÁFICO 1 – Conhecimento básico sobre a Lei Nº 10.639/2003



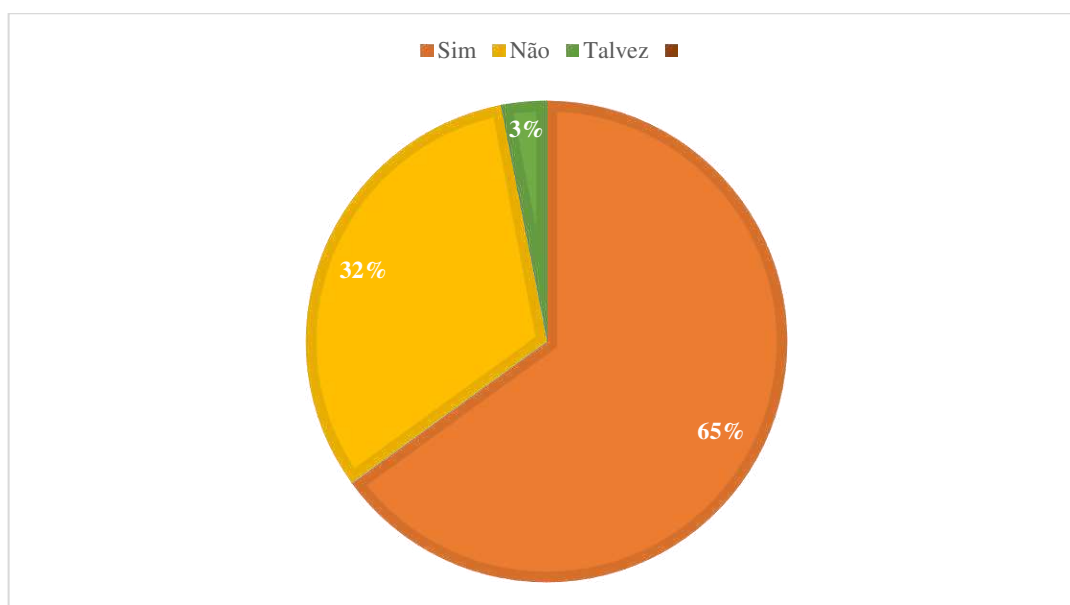
Fonte: Elaborado pelo autor, 2024

Mais adiante foi questionado sobre as ações promovidas pelas unidades escolares que dizem respeito à temática antirracista, das relações étnico-raciais e a cultura africana e afro-brasileira. Cerca de 66% dos participantes da pesquisa responderam que atividades dessa natureza eram apenas desenvolvidas durante o mês da Consciência Negra. Os que sinalizaram outras ações, cerca de 20%, apresentou atividades que eles próprios realizam com os alunos,

sem necessariamente ser uma proposta vinda da gestão escolar. O que ratifica que as ações escolares que envolvem a temática antirracista geralmente provêm da atividade individual dos professores.

Nesse sentido, é importante salientar que sobre a participação em formações continuadas sobre educação antirracista e/ou das relações étnico-raciais, 65% afirmaram ter participado de ações deste tipo enquanto 32% responderam não, o que de alguma maneira endossa o descaso das redes de ensino com a aplicação efetiva da Lei Nº 10.639/2003 nas escolas em não promover encontros de orientação e/ou formação para os docentes.

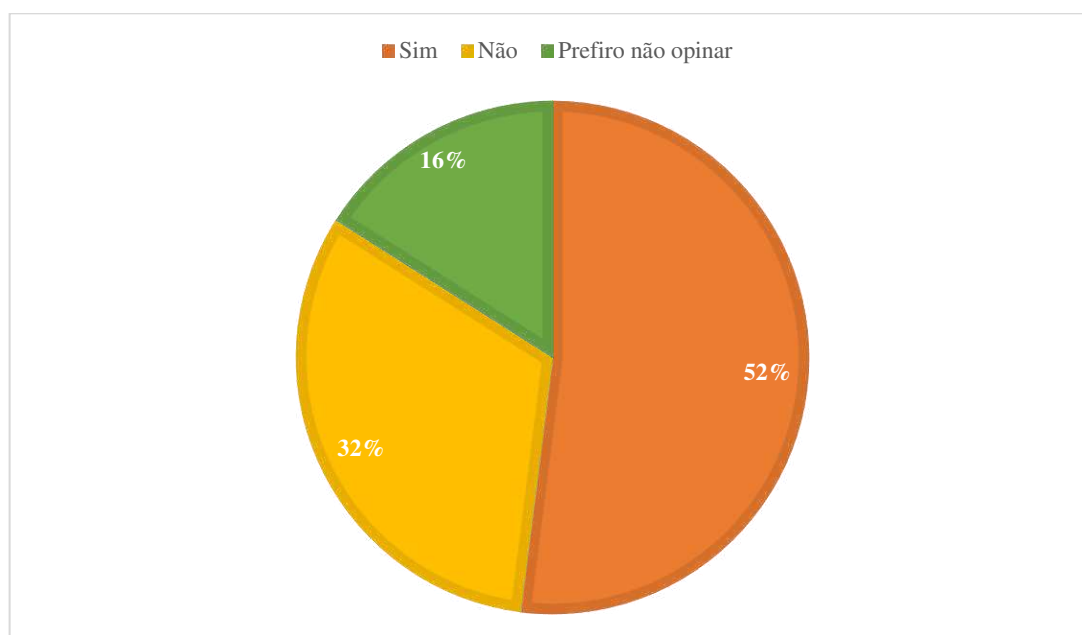
GRÁFICO 2 – Participação em Formações Continuadas sobre a temática antirracista ou das Relações Étnico-Raciais



Fonte: Elaborado pelo autor, 2004

Perguntados também se a escola onde atuam realizam trabalhos interdisciplinares que dialoguem com a História da África e afro-brasileira 52% dos entrevistados afirmam que sim, 32% disseram que não e 16% preferiram não opinar a respeito do assunto. É importante notar aqui que os trabalhos que envolvem várias áreas do conhecimento podem sofrer resistência por parte dos professores, que não se permitem dialogar entre si realizando um trabalho coletivo. Embora não seja o cerne desse trabalho é digno de atenção quando se percebe que a aplicação de uma legislação que versa sobre a história e cultura africana não é responsabilidade apenas de um componente curricular.

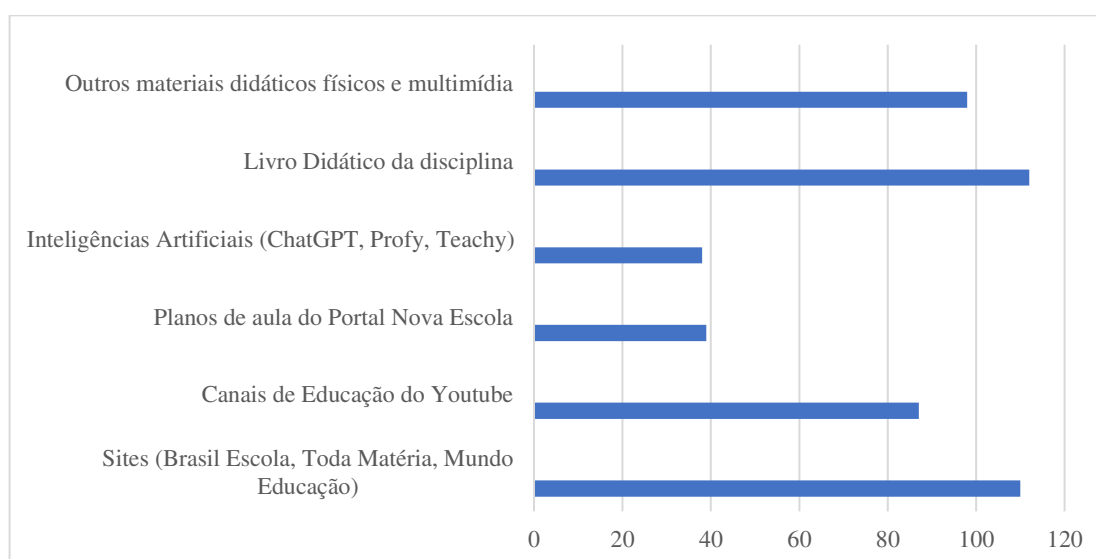
GRÁFICO 3 – Promoção de trabalhos interdisciplinares sobre História e Cultura Africana e Afro-brasileira



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024

Para saber como o professor organizava as suas aulas e preparava o seu planeamento, foi perguntado quais ferramentas utilizavam, dando-lhes a possibilidade de marcar mais de uma opção. O gráfico a seguir demonstra que as plataformas de internet são quase unanimidade na hora de construir um material pedagógico/ didático, podendo observar que alguns chegam a usar os planos de aula do Portal Nova Escola, objeto de estudo deste trabalho.

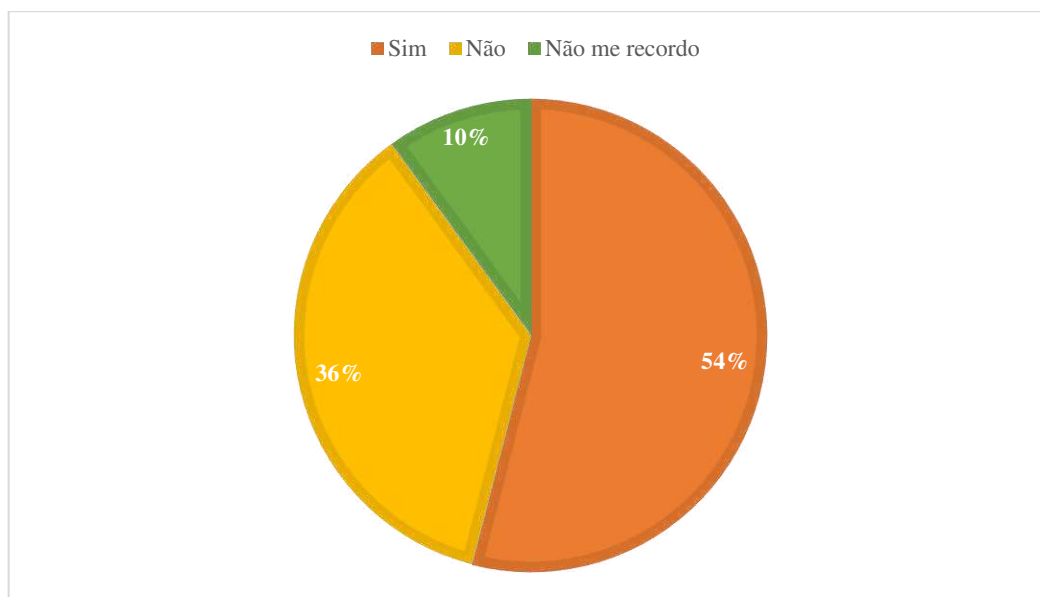
GRÁFICO 4 – Ferramentas utilizadas no planeamento de aulas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024

Como o tema central deste estudo é discutir as propostas do Portal Nova Escola para a promoção de uma educação antirracista, foi perguntado se os pesquisados já utilizaram o referido portal para obter materiais para utilizar em sala de aula o que 54 % respondeu que sim, enquanto 36% disseram nunca ter recorrido e 10% afirmaram não recordar.

GRÁFICO 5 – Utilização do Portal Nova Escola como ferramenta docente

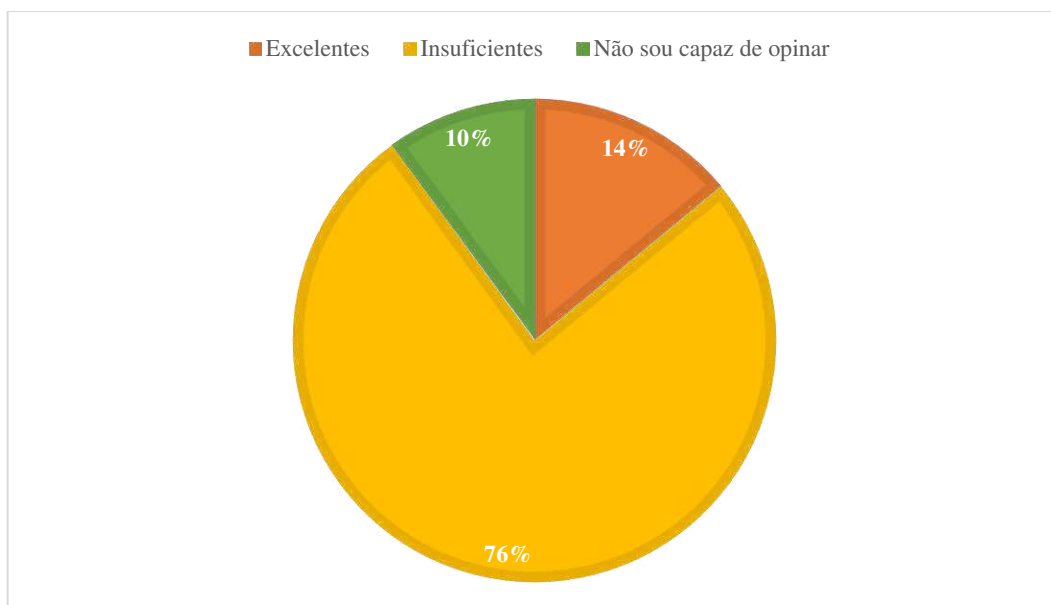


Fonte: Elaborado pelo autor, 2024

Como foi discutido sobre a dificuldade de formação continuada como um entrave para a implementação de uma educação antirracista e consequentemente da aplicação da Lei Nº 10.639/2003 foi perguntado na pesquisa se os professores já realizaram algum curso de atualização em plataformas governamentais ou outras semelhantes, o que cerca de 60% afirmou que já utilizou, 35% disse não e 5% afirmou que não recordavam. Nesse tocante, também foram questionados quando foi a última vez que esses cursos de foram realizados, o que maioria assegurou que ocorreu num prazo de até um ano, cerca de 42% dos entrevistados, o que demonstra que geralmente a iniciativa de atualização passa pelo crivo do próprio docente.

O questionamento que finda este formulário de pesquisa foi se eles consideram suficientes os cursos e formações ofertados pela rede de ensino que atuam, tomando como temporalidade os últimos dois anos. Cerca de 76% afirmaram ser insuficientes enquanto 14% afirmaram que consideram excelentes oportunidades e cerca de 10% disseram não serem capazes de opinar.

GRÁFICO 6 – Oferta de cursos e formação continuada nas redes de ensino



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024

É importante salientar que embora os professores das áreas de Humanas e Linguagens tenham sido a maioria dos entrevistados para essa pesquisa (68%), que comumente trabalham de forma mais próxima com essa temática das relações étnico-raciais, outros profissionais das áreas de Matemática (14%) e Ciências da Natureza (18%) também deram a sua contribuição.

Uma observação pertinente que foi evidenciada com a pesquisa é a falta de formação continuada para tratar sobre educação das relações étnico-raciais. Segundo os entrevistados as ações das redes são escassas, mas é importante lembrar que uma gama de profissionais sequer participou de alguma atividade que discuta o tema.

Outra coisa importante de ser notada aqui e que responde às discussões já levantadas durante a escrita deste estudo é que as ações relacionadas à educação antirracista são realizadas pelas unidades de ensino de forma pontual e/ou limitadas à semana da Consciência Negra, sendo a maioria das atividades realizadas por iniciativas dos próprios professores e não da escola como um todo. É certo de que esse é um reflexo da maneira como é tratada esse debate no país em âmbito nacional e estadual que reverbera de forma ainda tímida nas redes de ensino, sobretudo em cidades pequenas.

A partir dessas indagações e de seus resultados o produto final se apresentava de forma clara: o conteúdo de um guia metodológico que ajudaria a apoiar os professores e unidades de ensino na realização de atividades interdisciplinares e transversais durante todo o ano letivo que tratasse sobre as questões centrais discutidas na Lei N. 10.639/2003, vide as dificuldades ainda

visualizadas pelos professores de instrumentalizar essas temáticas e a falta de formação continuada nessa área.

4.4.2. O GUIA METODOLÓGICO PARA UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA: CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR EM QUESTÃO.

O objetivo central do guia é fornecer uma estrutura prática e clara de como se trabalhar as temáticas que envolvem as relações étnico-raciais com foco no ensino da História do Brasil, História Africana e afro-brasileira no ambiente escolar. Para tanto, a investigação apresenta o conhecimento histórico escolar que pode ser desenvolvido por meio de um guia metodológico que deve resultar de um trabalho multidisciplinar envolvendo profissionais da área do *design* gráfico, desenhista, ilustrador e demais profissionais para produzir um material didático atraente, mas com qualidade pedagógica e científica para o professor ou professora.

A proposta do guia reside em cinco blocos temáticos (Introdução à África e sua diversidade; História da África pré-colonial; Escravidão e resistência afro-brasileira; Cultura Afro-Brasileira Contemporânea e Educação Antirracista e Cidadania) cada seção contém sugestões de atividades, recursos didáticos e abordagens pedagógicas propostas para cada uma das etapas da educação básica (Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio), para orientar o ensino a partir de um olhar diverso e centrado na prática antirracista. O material pode e deve ser utilizado por professores de todas as disciplinas a partir de uma proposta transdisciplinar, dialógica e crítica.

O conteúdo desse guia é uma ferramenta de apoio para professores das diversas etapas da educação voltado para o ensino interdisciplinar de História Africana e Afro-Brasileira, produzido diante da dificuldade de diretrizes mais sólidas para a aplicação da Lei Nº 10.639/2003 e escassez de formações continuadas que contemplem a temática. Ele tem por finalidade ajudar na promoção de uma educação mais plural, inclusiva e respeitosa nas escolas brasileiras, onde haja a integração de temas que envolvam a educação étnico-racial, fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de valorizar a diversidade e lutar contra o racismo em todas as suas formas. Incentiva-se, portanto, a realização de reuniões pedagógicas para que os professores adaptem e ampliem as atividades e recursos sugeridos de acordo com a realidade de suas turmas e escolas, para garantir um ensino dinâmico, significativo e personalizado no ambiente escolar.

Figura 03: Design provisório da capa do Guia Metodológico

Visões de África:

Guia Metodológico para o Ensino
de História na Educação Básica

Taynan Brandão da Silva
Paulo Fernando de Melo Martins



Fonte: De autoria própria

Entendendo que a construção de um guia metodológico é algo que ainda não é possível ser apresentado neste trabalho por envolver o esforço de uma equipe para edição, construção e correção textual, desenho gráfico e outras tantas demandas, as figuras são esboços de autoria própria que dão a dimensão do projeto. A capa traz um mapa da África seguido do título Visões de África e o nome dos autores, já no sumário teremos a divisão dos blocos temáticos seguidos por suas respectivas páginas e uma apresentação breve sobre o conteúdo.

Figura 04: Layout provisório do sumário e conteúdo do Guia Metodológico



Introdução à África e sua Diversidade O que sabemos sobre o continente africano, sua história e seus povos	03
História da África Pré-Colonial A África antes da chegada dos Europeus	09
Escravidão e Resistência Afro-Brasileira Escravidão de pessoas, resistência e conflitos	15
Cultura afro-brasileira contemporânea Manifestações culturais afro-brasileiras	21
Educação antirracista e cidadania	29



Fonte: De autoria própria

No corpo de cada capítulo pretende-se trazer os objetivos gerais de cada bloco temático, seguidos dos objetos de conhecimento a serem desenvolvidos e recursos necessários para a realização das atividades.

Figura 05: Protótipo do corpo do Guia Metodológico



Fonte: De autoria própria

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir estereótipos é, antes de mais nada, fortalecê-los e alimentá-los sempre e de tal forma, a ponto de não se saber o que é a realidade ou que foi inventado a partir de uma ideia inverídica. Os povos africanos conhecem isso de perto, afinal, durante vários séculos as suas narrativas foram físgadas por outros que, ao seu bel prazer, ditavam como eles viviam, agiam e eram.

A captura, contudo, não era apenas de suas narrativas. Pouco a pouco estes outros quiseram possuir as suas identidades, seus corpos, suas vidas, através de uma das maiores chagas da história da humanidade: o tráfico negreiro. E assim, milhões de africanos foram retirados de suas terras e cruzaram o Atlântico durante séculos para servir à lógica mercantilista de um capital que sempre foi uma máquina de moer pessoas.

Mesmo livres juridicamente, após a abolição da escravatura no Brasil no final do século XIX, o Estado não se dispôs a dar dignidade aos ex-escravizados, muito menos ampará-los juridicamente. Pelo contrário, traçou linhas de chegada mais distantes para que os negros continuassem numa condição de subalternidade e atrasados em relação ao restante da população brasileira.

Isso, porém, não abateu o ânimo dessa gente que luta. Eles criaram iniciativas populares de educação e cultura, como o Teatro Experimental do Negro, por exemplo, além de organizações e agremiações políticas a fim de demandar ao Estado Brasileiro a sua responsabilidade pelos anos de opressão, violência e escravatura sofridos.

No âmbito educacional, após anos de debates, a primeira lei educacional que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de história africana e afro-brasileira foi aprovada, a Lei N. 10.639/2003, seguida das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais instituída pela Resolução CNE/CP nº 01/2004 que surgem como instrumentos essenciais para transformar o ensino de história e contribuir para uma sociedade mais plural e igualitária. Todavia, mesmo com os avanços destas normativas, ainda é possível ver lacunas significativas no processo de sua implementação no dia a dia das escolas brasileiras, sobretudo por conta da falta de formação continuada dos educadores, escassez e/ou ausência de recursos pedagógicos que valorizem as narrativas africanas e afro-brasileiras e à resistência de alguns segmentos da sociedade em dialogar sobre a temática racial.

É aproveitando esse espaço, principalmente ao que tange à formação continuada, que o Portal Nova Escola se colocou como mediador do processo de ensino-aprendizagem

oferecendo planos de aula prontos e outros materiais didáticos para facilitar a atividade docente. Contudo, ao analisá-los durante o percurso deste trabalho pode-se observar que não há um rompimento com as visões eurocêntricas construídas ao longo dos séculos, muito pelo contrário, em alguns casos há a manutenção desse olhar viciado sobre a África e seus descendentes.

Embora tenha nascido no interior da antiga Editora Abril e da Fundação Victor Civita, desde 2016 o referido portal hoje faz parte da Fundação Lemann, criada pelo empresário brasileiro Jorge Paulo Lemann, que tem nos últimos anos se constituído como presença firme nas decisões no Ministério da Educação (MEC) juntamente com outros aglomerados empresariais educacionais como o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Roberto Marinho. Tais grupos representam uma classe que vê o processo educativo sob o olhar do capital, que em sua raiz é excludente e se abastece por meio da pacificação das classes e não pela reivindicação de direitos. Não à toa a educação se constitui como terreno propício para a sua atuação.

Com as reformas educacionais promovidas pelo governo Michel Temer (2016-2018), é visto um mergulho profundo da mercantilização do ensino no Brasil com a retomada de um projeto neoliberal e o protagonismo de entidades empresariais na discussão de questões importantes do país como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio. Essa hiper estrutura têm por função manter na superficialidade o debate de diversos assuntos que a sociedade brasileira precisa ainda dialogar, fomentando uma educação rasa, alicerçada em competências e habilidades genéricas que não promovem a criticidade, muito menos uma mudança no cotidiano social, político e econômico.

Isso evidencia a dubiedade das políticas educacionais dentro desse arcabouço capitalista neoliberal, onde a educação se constitui como um dos caminhos para superação do *status quo* e a emancipação política dos sujeitos, mas, ao mesmo tempo, se vê engolida por grupos que promovem o capital e esperam uma sociedade gerenciada por eles, usando suas ferramentas travestidas de melhorias educacionais como meio de conseguir o que se almeja.

Isso posto, para que a educação das relações étnico-raciais seja efetivada e a Lei N. 10.639/2003 não vire apenas mais uma lei na miríade legal que nos cerca é preciso antes de tudo fortalecer a formação inicial e continuada dos professores, priorizando conteúdos relacionados às relações à história da África e dos afrodescendentes no Brasil, de forma a assegurar que os docentes possuam o embasamento teórico e prático necessário para abordar essas temáticas em salas de aula e, a partir disso, possam construir de maneira autônoma seus materiais didáticos e atividades a fim de que estes dialoguem com a realidade dos estudantes e possam valorizar uma educação plural, diversa e inclusiva.

As secretarias de educação em todo o país precisam também garantir o suporte técnico, financeiro e estrutural para que a implementação da lei seja realizada de forma mais ampla e não se limite a ações pontuais no Novembro Negro e/ou outras situações esporádicas. Sendo assim, é necessário utilizar as universidades próximas como um suporte de integração, promovendo projetos que integrem a comunidade escolar e fomentem o debate antirracista.

É preciso antes de mais nada permitir que a escola seja um espaço de escuta, acolhimento e educação crítica e que os debates em torno da prática antirracista encontrem no ambiente escolar um local de partida. É neste espaço apropriado por pessoas tão diversas que os estudantes, sobretudo os negros e pardos, precisam ouvir e aprender novas versões sobre o povo que constitui parte de sua história, para que pouco a pouco essas visões pejorativas sejam modificadas.

Por fim, é importante reiterar que a concretização de uma educação antirracista e/ou para as relações étnico-raciais é fruto de um esforço conjunto entre governos, redes e instituições de ensino, educadores e sociedade civil. É somente com esse somatório de forças e um compromisso real com a transformação social que será possível superar o racismo e promover de fato uma educação que contribua para o fortalecimento da cidadania e da democracia no Brasil.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ADRIÃO, Theresa. **A privatização dos processos pedagógicos: Grupos editoriais e os negócios na educação básica**. In: Maringoni, G. (org). *O negócio da Educação*. São Paulo: Olho D'água e Fepesp. 2017. p. 129-144.

AGUESSY, Honorat. **Visões e percepções das culturas africanas**. In: *Introdução à cultura africana*. Trad. Emanuel L. Godinho; Geminiano Cascais Franco; Ana Mafalda Leite. Lisboa: Edições 70, 1977.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo (org.). **Qual África? Significados da África para o movimento negro no Brasil**. *Estudos Históricos*. v. 39, p. 25-56, 2007. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1401/753>.

ANDRÉ, Bianka Pires. **In: Racismo e des-afetividade no cotidiano escolar**. Disponível em: http://www.uenf.br/Uenf/Downloads/Agenda_Social_8802_1337693260.pdf. Acesso em 25 abr. 2023.

ANASTASIOU, Léa; ALVES, Leonir P. **Processos de Ensinagem na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 8ª ed. Joinville: UNIVILLE, 2009.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1824**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

_____. **Constituição Política do Império do Brasil (De 25 de Março de 1824)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

_____. **Constituição de 1827**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em 20 jun 2023.

_____. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – Nº 9.394/96**. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 20 abr 2023.

_____. **Lei Nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECAD. 2005.

_____. **Parecer CNE/CP3/2004** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Resolução CNE/CP nº 01 de 17 de junho de 2004**. Brasília: MEC, 2004

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, 2004.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023

_____. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília: MEC, 2017.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, 2009.**

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BELOTI, Adriana. **A Revista Nova Escola e a construção de identidades do professor.** Maringá: UEM, 2011. 163. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2011.

BENTO, Maria Aparecida. **Branqueamento e branquitude no Brasil.** In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOUREAU, Alain. **Satã herético: O nascimento da demonologia na Europa medieval.** Campinas: Editora Unicamp, 2016

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

CHARTIER, Roger. **A História Cultural – entre práticas e representações,** Lisboa: DIFEL, 1990.

DANTAS, Carolina Vianna Dantas; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. (Org.). **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

DURKEIM, Émile. **Educação e sociologia.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur Gomes. **Formação docente no Brasil pós-2000: Lances de um massacre intelectual.** Florianópolis: UFSC, 2018.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro.** 4 ed. São Paulo: Editora Globo, 2008.

FELITTI, Guilherme. **Como Jorge Paulo Lemann, o homem mais rico do Brasil, pretende mudar a educação no país.** Revista Época Negócios. (Janeiro de 2015). Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Informacao/Acao/noticia/2015/01/como-jorge-paulo-lemann-o-homem-mais-rico-do-brasil-pretende-mudar-educacao-no-pais.html>. Acesso em 14 ago 2024.

FONSECA, Marcos Vinicius. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: ESUSF, 2002.

_____. **A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira**. Revista Brasileira de História da Educação, v. 13, 2007.

FRAGA, Walter; ALBUQUERQUE, Wlamira. **Uma história da cultura afro-brasileira**. São Paulo: Ed. Moderna, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1967.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. Brasília: Universidade de Brasília, 1963.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

FONTES, Virgínia. **Sociedade civil empresarial e a educação pública – qual democracia?** XXII Encontro Estadual do Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial do Estado de São Paulo. 2018. Disponível em: http://www.grupodetrabalhoeorientacao.com.br/Virginia_Fontes/artigos/Sociedade-civil-empresarial-e-a-educacao-publica.pdf. Acesso em 15 out. 2023.

GARCÍA, Jesús Chucho. **Afroepistemología y pedagogía cimarrona**. In: MIRANDA, Claudia (org.). **Afrodescendencias: voces en resistencia**. Buenos Aires: CLACSO, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180712070816/Afrodescendencias.pdf>. p. 59-70. Acesso em 20 out 2023.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Planejamento como prática educativa**. 7.ed. São Paulo: Loyola, 1994.

GATINHO, A. A. **O movimento negro e o processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais**. 2008. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GONZALEZ, Lélia. **O movimento negro na última década**. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos (orgs.). **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Editora Marcozero, 1982.

HERÓDOTO. **História**. Brasília: Ed. UnB, 1988.

HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Impérios 1875-1914**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

KI-ZERBO, Joseph. **História da África Negra**. v.1. Publicações Europa América, LDA. Portugal, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2 ed., 2013.

_____. **Organização e gestão escolar: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 1993.

MATTOS, Hebe Maria. **O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil.** In: M. Abreu & R. Soihet, Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro, Casa da Palavra - FAPERJ, 2003; pp. 127-136.

MARTINS, Ana Luiza. **Gabinetes de leitura da província de São Paulo: a pluralidade de um espaço esquecido.** São Paulo, 1990. Dissertação. (Mestrado em História) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990. p. 324.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte. Autêntica: 2015.

_____. **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2000.

NADAI, Elza. **O ensino de História e a ‘pedagogia do cidadão’.** In: PINSKY, Jaime. (Org.). O ensino de História e a criação do fato. São Paulo: Contexto, 2011. p. 27-36.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NOVA ESCOLA. **A história da África em sala de aula.** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1422/a-historia-da-africa-em-sala>. Acesso em 07 mai 2023.

_____. **Identidade e respeito às diferenças.** Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/1ano/ciencias/identidade-e-respeito-as-diferencas/2342>. Acesso em 07 mai 2023.

_____. **Brincadeiras de origem africana.** Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/4ano/geografia/brincadeiras-de-origem-africana/5814>. Acesso em 07 mai 2023.

_____. **Diferenças da população brasileira.** Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/5ano/geografia/diferencas-da-populacao-brasileira/6298>. Acesso em 07 mai 2023.

_____. **Diversidade na sala de aula.** Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/2ano/educacao-empresarial/diversidade-na-sala-de-aula/6435>. Acesso em 07 mai 2023.

_____. **As teorias raciais do século XIX e o racismo na sociedade atual.** Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/8ano/historia/as-teorias-raciais-do-seculo-xix-e-o-racismo-na-sociedade-atual/5560>. Acesso em 07 mai 2023.

_____. **Racismo no Brasil: herança maldita.** Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/9ano/historia/racismo-no-brasil-heranca-maldita/5140>. Acesso em 07 mai 2023.

_____. **Discurso de ódio e racismo nas redes sociais.** Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/9ano/historia/discurso-de-odio-e-racismo-nas-redes-sociais/5131>. Acesso em 07 mai 2023.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares: Representações e imprecisões na literatura didática.** Revista Estudos Afro-asiáticos. vol. 25, n. 3, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101546X2003000300003&script=sci_arttext. Acesso em 25 abr. 2023.

_____. **Visões sobre a África: representações e estereótipos coloniais nas capas da revista Visão, Portugal (2006-2019).** Revista Crítica Histórica, 12(24), 111–141. <https://doi.org/10.28998/rchv12n24.2021.0006>.

_____. **Lições sobre a África. Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005).** Tese (doutorado em História Social). Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, 2007.

_____. **A História da África nos bancos escolares.** Representações e imprecisões na literatura didática. Estudos Afro-Asiáticos, n. 3, p. 421-461, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação de professores de História.** Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

PERONI V. M; CAETANO, M. R. **BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação vol. 35 nº. 1 Goiânia jan./abr 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/93094>. Acesso em 16 ago 2024.

PINTO, Ana Flávia Guimarães. **De pele escura e tinta preta: a imprensa negra do século XIX (1833-1889).** Mestrado em História. Universidade de Brasília, 2006.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **Educação Escolar – uma forma de práxis?** In: Educação Escolar – uma forma de práxis? Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ROCHA, M. R. **O etíope resgatado, empenhado, sustentado, corrigido, instruído, libertado: discurso teológico-jurídico sobre a libertação dos escravos no Brasil. (1758).** (Introd. e notas) Paulo Suess. Petrópolis: Vozes; São Paulo: CEHILA, 1992.

RODRIGUES, Eder Bonfim. **Afrodescendentes e ações afirmativas no Brasil: uma análise à luz do paradigma do estado democrático de direito.** In: FERRAZ, Carolina Valença; LEITE, Glauber Salomão (coord.). **Direito à diversidade.** São Paulo: Atlas, 2015.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **Ideias e imagens de uma gente de cor preta: selvagens, exóticos, demoníacos.** Estudos Afro-Asiáticos, ano 24, nº 2, p. 278-9, 2002.

SANTOS, Pedro; NICODEMO, T.; PEREIRA Mateus. **Historiografias periféricas em perspectiva global ou transnacional: o eurocentrismo em questão.** In: Estudos históricos, v. 30, p.161-186, 2017.

SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Camila Rezende; Oliveira, Guilherme Santiago de; GIMENES, Olíria Mendes. **A História da Educação de Negros no Brasil e o Pensamento Educacional de Professores Negros no Século XIX**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. In: Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHWARCZ, Lilia; NETO, Helio Menezes. **Quando o passado atropela o presente: notas de um Brasil que insiste no racismo**. Cadernos de campo, São Paulo, n. 25, p. 31-35, 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Raça como negociação: sobre teorias raciais em finais do século XIX no Brasil**. In: Brasil afro-brasileiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **As Teorias Raciais, uma construção histórica de finais do século XIX. O Contexto Brasileiro**. In: Raça e Diversidade. São Paulo: EDUSP, 1996

SOUZA, Laura de Mello e. **O Diabo e a Terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil Colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

SOUZA, Octávio de. **Fantasia de Brasil**. São Paulo: Escuta, 1994.

THOMPSON, Edward. P. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VEIGA, C. G. **Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPED, v. 13, n. 39 set/dez, 2008

APÊNDICES

APÊNDICE A: PESQUISA QUALI-QUANTITATIVA - APLICAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS.

Pesquisa Quali-quantitativa - Aplicação da Lei Nº 10.639/2003 nas escolas públicas brasileiras.

A presente pesquisa tem como função avaliar a aplicação da Lei Nº 10.639/2003, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de história da África e afro-brasileira nas escolas, bem como traçar proposições para a sua aplicabilidade efetiva nas instituições de ensino brasileiro.

Este estudo, em andamento, faz parte do **Núcleo Interdisciplinar de Educação em Direitos Humanos** da **Universidade Federal do Tocantins – UFT** e é supervisionado pelo Prof. Dr. Paulo Fernando de Melo Martins e desenvolvido por mim, Tainan Brandão da Silva, integrante deste centro de pesquisas e mestrando na referida universidade.

Quaisquer dúvidas e maiores informações, gentileza entrar em contato através do e-mail: tainan.brandao@uft.edu.br

Período: 18.06 a 02.07.2024

Tempo de resposta: 3 minutos

Pesquisa Quali-quantitativa - Aplicação da Lei N° 10.639/2003 nas escolas públicas brasileiras.

mailanneadm@gmail.com [Mudar de conta](#)



Não compartilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Identificação

Você se considera pertencente ao gênero (a): *

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Prefiro não dizer

Em qual faixa etária você se enquadra? *

Escolher ▼

Qual a sua maior formação escolar? *

Observação: Considere aqui a sua última formação concluída ou em andamento.

Escolher ▼

Você atua em qual rede de ensino? *

- ☐ Pública Municipal
- ☐ Pública Estadual
- ☐ Privada

Qual a sua área de formação/ atuação? *

- ☐ Ciências da Natureza e suas tecnologias (Ciências, Biologia, Química, Física)
- ☐ Ciências Humanas e Sociais (História, Geografia, Sociologia, Filosofia)
- ☐ Linguagens e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Literatura, Redação, Língua Estrangeira, Ed. Física)
- ☐ Matemática e suas tecnologias

Em qual **modalidade de ensino** você atua? *

- ☐ Ensino Fundamental I (anos iniciais)
- ☐ Ensino Fundamental II (anos finais)
- ☐ Ensino Médio

Há quantos anos você **atua como professor (a)**? *

- ☐ menos de 1 ano
- ☐ entre 2 a 5 anos
- ☐ entre 5 a 8 anos
- ☐ entre 9 a 13 anos
- ☐ entre 14 a 17 anos
- ☐ entre 18 a 22 anos
- ☐ acima de 22 anos

Legislação sobre ensino de história africana e afro-brasileira nas escolas

A respeito da **Lei Nº 10.639/2003** que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de história africana e afro-brasileira nas escolas de maneira transversal e múltipla, marque a alternativa que você considera mais próximo sobre os seus conhecimentos sobre ela: *

- ☐ Não conheço
- ☐ Conheço parcialmente
- ☐ Conheço em profundidade

Como são geralmente as ações sobre **educação antirracista, educação das relações étnico raciais e história e cultura africana e afro-brasileira** na sua escola durante o ano letivo? *

- ☐ Não sou capaz de opinar
- ☐ Minha escola não realiza ações deste tipo
- ☐ Palestras e ações somente em novembro na Semana da Consciência Negra
- ☐ Outras ações

Se você marcou outras ações no item anterior: Cite uma ação não listada acima que é realizada em sua escola durante o ano letivo?

Sua resposta _____

Você já participou de formações continuadas sobre **educação antirracista** ou das **relações étnicos raciais**? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

A rede de ensino onde você atua faz formação continuada que contemple a **educação antirracista** ou das **relações étnicos raciais**? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei opinar

Sua escola costuma promover trabalhos interdisciplinares entre as áreas que trabalhem em conjunto a **História da África e Afro-brasileira**? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei opinar

Você já realizou alguma atividade dentro da sua disciplina/ área de atuação sobre **História da África e Afro-brasileira**? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei opinar

Estudo e autoformação do professor

Para **planejar as suas aulas** você recorre a quais destas ferramentas? *

Pode marcar mais de uma alternativa

- ☐ Livro didático da disciplina
- ☐ Outros materiais didáticos físicos e multimídia
- ☐ Sites (Brasil Escola, Toda Matéria, Mundo Educação)
- ☐ Canais de Educação do Youtube
- ☐ Planos de aula do Portal Nova Escola
- ☐ Inteligências Artificiais (Chat GPT, Teachy, Socratic, Profy)

Você já utilizou o **Portal Nova Escola** como ferramenta de auxílio docente e para obter os materiais disponibilizados na Plataforma? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não me recordo

Você já fez algum curso de atualização ou curso livre em portais de educação tais como **Escolas Conectadas, Itaú Social, AVAMEC, Escola Virtual Gov, EducaMais?** *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não me recordo

APÊNDICE B - GUIA METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA – VISÕES DA ÁFRICA.

INTRODUÇÃO

O presente guia metodológico para o Ensino de História na Educação Básica, intitulado Visões da África foi criado com o objetivo de fornecer aos professores ferramentas práticas que promovam uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora, que combata o racismo e valorize a diversidade. Ele é destinado a educadores de todos os níveis de ensino que buscam integrar essas questões em suas práticas pedagógicas e seu uso é recomendado em atividades que envolvam o ensino da história e cultura afro-brasileira, podendo ser aplicado em qualquer momento do planejamento escolar durante o ano letivo.

É importante salientar que este guia reforça a autonomia do professor, oferecendo sugestões e caminhos, porém sempre permitindo que ele adapte as estratégias de acordo com o contexto de sua turma e as necessidades de seus alunos, a fim de promover uma reflexão contínua e contextualizada.

O PLANO DE AULA E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Este material que você tem nas mãos contém orientações práticas para a elaboração de planos de aula e sequências didáticas que integram a educação das relações étnico-raciais e antirracistas, trazendo exemplos de atividades, estratégias pedagógicas, referências teóricas e propostas de avaliação, alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais. Ele não substitui o plano de aula que deve continuar a ser feito em observância das conjunturas pedagógicas de cada realidade escolar e de acordo com as propostas curriculares de cada rede de ensino.

O plano de aula é o eixo central do processo pedagógico, pois é ele quem define os objetivos educacionais, conteúdos, habilidades a serem realizados e os critérios de avaliação, além de organizar o interesse do professor ao estabelecer o que se espera que o aluno aprenda. Dessa forma, esse guia não se pretende ser um substituto dele.

As sequências didáticas e sugestões que aparecerão aqui são frutos de pesquisa e trabalho de campo numa conjuntura específica que pode e deve ser modificado a fim de concretizar objetivos educativos particulares dos professores que as usarão. Elas também são

ferramentas de apoio que foram planejadas para ajudar a garantir que o estudante, ao longo de atividades inter-relacionadas, compreenda e se aproprie do conhecimento historicamente construído e socialmente valorizado e possa inferir de forma crítica e participativa sobre ele.

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Instituídas após da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são documentos normativos que guiam a organização e a execução do currículo nas escolas, a fim de afiançar que o ensino no Brasil acolha às necessidades sociais, culturais e históricas da sociedade. No contexto da educação étnico-racial, as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são fundamentais, uma vez que se busca a promoção de uma educação plural e diversa e que seja capaz de ajudar no combate ao racismo e, por consequência, ajude na construção de uma sociedade mais equitativa

A Lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas de ensino fundamental e médio aparece nesse arcabouço estrutural desenhado para a educação a partir de sua criação. Seu cumprimento é essencial para garantir que haja no processo educacional o reconhecimento e valorização da contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira, além de combater estereótipos e preconceitos raciais que ainda persistem em nossa sociedade.

A importância da efetivação dessa lei nas escolas vai além da inclusão de novos conteúdos ou a reordenação de saberes já aplicados, ela requer uma transformação profunda nas práticas pedagógicas, no currículo e nas relações sociais dentro e fora da escola. Cumprir essa legislação se constitui na preparação dos professores para lidar com as questões raciais de forma crítica, garantindo que o currículo seja representativo e inclua o debate sobre racismo, discriminação e identidade racial de forma contínua e estruturada em todos os âmbitos da educação básica. Esse processo educacional é fundamental para a formação de cidadãos conscientes, que respeitam e sabem valorizar a pluralidade étnico-racial do país onde vivem.

A BNCC E A PEDAGOGIA ANTIRRACISTA

Preconizada por meio da Constituição Federal de 1988 em seu artigo 210 que versa sobre a fixação de conteúdos básicos para a educação pública de maneira a assegurar a formação

básica comum e respeito aos valores culturais em âmbito nacional e regional, a BNCC foi instituída como caráter normativo somente em 2017, em meio a uma crise política e institucional que levou ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a subida ao poder de seu vice, Michel Temer.

Alvo de críticas por diversos educadores que argumentam que esse documento foi pensado numa lógica política reformista e avalizado para atender às avaliações em larga escala e as demandas de grandes grupos empresariais e conglomerados educacionais na venda de periódicos, materiais didáticos e formações continuadas, a BNCC surge na égide de unificar os currículos prescritos anteriormente à sua criação.

“aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, [...] a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro.” (BRASIL, 2018, p. 5).

Entendendo a dimensão territorial e cultural do Brasil é impossível que uma educação massificante e homogênea seja capaz de dar conta das especificidades múltiplas em âmbito regional, estadual e federal. É uma falácia pensarmos neste sentido e acreditar fielmente que dessa maneira uma educação de qualidade assim seja possível sem que haja perdas significativas no processo educativo. Um discurso comum, principalmente entre aqueles que defendem a base como fora criada é que ela servirá como instrumento de melhoria da educação na erradicação das diferenças sociais por meio da reforma curricular, outra análise rasa e truncada, vide que desde então se ampliou a participação da iniciativa privada na educação pública brasileira a partir da Base, como já evidenciado aqui neste trabalho em seu capítulo quarto.

A Base apresenta ainda limitações quando vista sob a ótica antirracista. Apesar de contemplar de forma generalista a diversidade, ela não fornece diretrizes suficientemente amplas ou obrigatórias para o tratamento das questões raciais em sala, o que desobriga o debate sobre essa temática de alguma forma. Isso faz com que a implementação de iniciativas de educação das relações étnico-raciais seja posta nas mãos de professores e gestores que queiram realmente discuti-las, isentando a responsabilidade das redes de trabalhá-las de forma profunda. Há ainda outra questão que diz respeito a falta de clareza sobre a avaliação das competências relacionadas à diversidade, o que pode travar o acompanhamento mais efetivo do desenvolvimento dessas habilidades nos alunos.

Em suma, a BNCC apresenta possibilidades na promoção de uma educação antirracista, mas ela é feita de forma muito rasa, limitada ao incentivo ao respeito da diversidade o que é

amplo e abrangente, mas não necessariamente eficaz em termos práticos dentro de uma conjuntura social alicerçada nas disparidades raciais e sociais. Isso faz com que os professores realmente engajados tenham que trabalhar mais para dar conta de aplicar a educação antirracista em suas salas de aula e se desdobrem em buscar ferramentas para a sua prática docente.

PARA SABER MAIS

DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de História.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2017

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2023

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

BLOCO TEMÁTICO 01

Introdução à África e sua Diversidade.

Objetivos:

- Conhecer e compreender a diversidade cultural, étnica e geográfica do continente africano a partir do uso de imagens.
- Promover a desconstrução de estereótipos sobre a África amplificados pela mídia global e pelas redes sociais.

Objetos do conhecimento:

- Geografia africana: relevo, regiões, hidrografia e paisagens.
- Diversidade étnica e cultural: idiomas, tradições e religiões.
- Contribuições africanas para a humanidade: ciência, arte e cultura.

Recursos necessários para este bloco:

Mapas da África (impressos ou digitais), livros didáticos e/ou paradidáticos, material impresso, documentários e vídeos sobre a geografia e culturas africanas, cartolina, recortes de jornais e revistas, caneta colorida, papel sulfite, cola branca e lápis de cor.

Conhecendo a África

[Adaptável para o quinto e sexto ano do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio]

Nesta sequência didática, pensada para ser desenvolvida em oito aulas, é sugerido o trabalho sobre os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o continente africano com a finalidade de discutir o processo de embranquecimento da África ao longo da História.

O QUE SABEMOS SOBRE A ÁFRICA?

AULA 01 e 02: O que sabemos sobre a África?

PASSO 01 (25 minutos): Quadro resumo sobre os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o continente africano.

PASSO 02 (25 minutos): Utilizar uma projeção de seis imagens que apresentem o desenvolvimento econômico de regiões africanas e as mazelas sociais do Brasil de modo que os alunos descubram onde é cada lugar. A ideia dessa atividade é possibilitar a discussão acerca do olhar estereotipado e construído pela mídia acerca da África.

Imagens sugeridas:



Cidade do Cabo



Baía de Luanda, Angola



Quênia



São Paulo



Rio de Janeiro



Salvador

PASSO 03 (40 minutos): Fornecer uma visão geral breve do Antigo Egito, destacando sua localização geográfica e sua importância para as demais civilizações da antiguidade, bem como as relações estabelecidas com os núbios, hebreus, romanos e fenícios (**Sugestão de coleção:** <https://www.livrariadavila.com.br/732042-o-antigo-egito/p>)

Referências bibliográficas:

LOPES, Nei. **Kitábu – O livro do saber e do espírito negro-africanos**. Rio de Janeiro: Editora Senac, 2005.

SILVA, Alberto da Costa e. **A enxada e a lança: a África antes dos portugueses**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

AULA 03 e 04: Aula em estações de rotação

PASSO 01 (50 minutos):

A sala estará dividida em 5 grupos e cada grupo precisará rodar pelas 5 estações, a saber:

01. AS PIRÂMIDES EGÍPCIAS E OS RITUAIS DE MUMIFICAÇÃO;
02. A ESCRITA HIERÓGLIFICA E A ESCRITA MEROÍTICA;
03. A PIRÂMIDE SOCIAL EGÍPCIA E NÚBIA;
04. AS CANDACES CUXITAS E PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NAS ATIVIDADES POLÍTICAS;
05. AS RELAÇÕES POLÍTICAS ENTRE EGITO E NÚBIA.

Cada estação terá uma atividade, que poderá ser um questionário, uma reflexão ou uma análise de imagens e/ ou documentos, que deverá ser realizada pelos alunos assim que passarem por ela.

PASSO 02 (40 minutos) Socialização dos resultados e feedback da atividade.

AULA 05, 06, 07 e 08: Projeção e análise do filme “Deuses do Egito”

PASSO 01 (1 hora e 50 minutos): Projetar o filme “Deuses do Egito”, disponível na plataforma de streaming Prime Vídeo.

Obs.: Atente-se à classificação indicativa do filme previamente e adeque à sua realidade a proposta.

Ficha Filmográfica

Título: *Gods of Egypt* (Original)

Ano de produção: 2016

Dirigido por: Alex Proyas

Estreia: 25 de Fevereiro de 2016 (Brasil)

Duração: 127 minutos

Classificação: 12 - Não recomendado para menores de 12 anos

Gênero: Aventura/ Fantasia

Países de Origem: Austrália e Estados Unidos da América

Sinopse: Bek (Brenton Thwaites) é um mortal pacato que se considera apenas mais um soldado, e que vive em um Egito ancestral dominado por deuses e forças ocultas. Quando o impiedoso Set (Gerard Butler), deus da escuridão, toma o trono da nação e mergulha a sociedade no caos, o jovem se unirá a outros cidadãos e com o poderoso deus Horus (Nikolaj Coster-Waldau), para formar uma expressiva resistência.

PASSO 02 (30 minutos): Analisar e discutir a mitologia egípcia e as adaptações realizadas no roteiro para amenizar as histórias. Debater a forma como os africanos são retratados nas produções hollywoodianas.

Ação concreta com os estudantes

Atividade voltada para os alunos do Ensino fundamental I.

A história da escrita e da arte egípcia através do papiro – [ENSINO FUNDAMENTAL I]:

Essa atividade pode ser desenvolvida de forma interdisciplinar entre Língua Portuguesa, Artes

e História e tem por objetivo entender a história da escrita e como ela se relaciona com a arte egípcia. Para tanto, inicialmente deve ser feito uma breve explicação sobre comunicação e escrita e como elas impactaram a nossa vida em sociedade. É bom falar também sobre sociedades ágrafas, ou seja, sem uma língua escrita, onde a oralidade é predominante e importante para a construção das relações. Após isso, junto com os alunos vocês farão papiros, invenção egípcia que liga ao papel por sua origem vegetal, de papel sulfite, cujo passo a passo estará neste material.

ORIGEM DO PAPIRO

O papiro é uma planta que era encontrada em abundância no Egito e era utilizada na fabricação de diferentes itens, como as folhas de papiro, utilizadas para a escrita. O papiro foi um dos suportes mais utilizados para a escrita na Antiguidade. Sua produção era longa e necessitava de pessoal qualificado, os escribas. Isso fazia das folhas de papiro mercadorias caras, e por isso os escribas passavam por um longo processo de treinamento. O papiro perdeu espaço com o surgimento do pergaminho, mas foi bastante utilizado até o século XI d.C, quando passou a ser substituído pelos livros encadernados.

COMO REPRODUZIR UM PAPIRO:

Materiais: papel sulfite, tesoura sem ponta, cola branca, café, papelão.

Passo a passo:

PASSO 01: Corte tiras de papel sulfite e depois mergulhe em uma solução de café frio e deixe-as secar por uns dias.

PASSO 02: Após a secagem, mergulhe novamente as tiras no café e junte-as usando a estrutura de papelão como base pro seu papiro e lembrando de tramar as tiras na horizontal e na vertical.

PASSO 03: Feito isso, cole-as com uma mistura de cola branca e café e deixe-as secar. O café ajudará a dar o aspecto de envelhecido ao papel.

PASSO 04: Após bem seco os alunos podem escrever frases curtas utilizando os hieróglifos como base.

Para saber mais: <https://www.youtube.com/watch?v=aGWSrtuiVGg>

Tabela 1: Hieróglifos

 A	 B	 B	 C	 D	 E
 F	 G	 H	 H	 I	 J
 K	 L	 M	 N	 N	 O
 P	 Q	 R	 S	 T	 T
 U	 V	 W	 X	 Y	 Z

Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/hieroglifos-egipcios.htm>

BLOCO TEMÁTICO 02

História da África Pré-Colonial

Objetivos:

- Conhecer as grandes civilizações e impérios africanos antes da ocupação europeia do continente;
- Avaliar as contribuições africanas para a história global procurando romper o pensamento eurocentrado dominante na historiografia clássica.

Objetos do conhecimento:

- Impérios antigos: Egito e Reino de Kush;
- Impérios medievais: Mali, Gana e Songhai;
- Realizações africanas nas ciências, tecnologia e arte.

Construção de linha do tempo [ENSINO MÉDIO]

O professor, em conjunto com os seus alunos, construirá uma linha do tempo encaixando eventos recorrentes na história mundial e comumente conhecidos com outros menos debatidos e específicos do continente africano, exemplificando se relacionam no todo da história.

Exemplos: o debate sobre o surgimento do *homo sapiens*, que, segundo arqueólogos, teria se dado no continente africano, as primeiras civilizações afro-asiáticas hidráulicas (Egito, Mesopotâmia), o Império Egípcio e suas relações com o Império Romano, o Império Macedônico, a presença muçulmana na África e o comércio saariano, as incursões portuguesas durante as Grandes Navegações, a resistência africana em Daomé em ocasião da ocupação de seu território, o Imperialismo ou Neocolonialismo, o processo de independência de regiões ocupadas por europeus.

As linhas do tempo podem também ser temáticas e utilizada em diversas áreas do conhecimento. Na área de Ciências da Natureza, por exemplo, pode ser trabalhado o poder da medicina tradicional africana com seus usos, plantas medicinais e sua relação com a cultura afro-brasileira. Pode ainda, com a mesma temática, realizar com os alunos uma pesquisa mais aprofundada sobre os efeitos físico-químicos de algumas plantas de uso tradicional entre as comunidades quilombolas remanescentes no Brasil, em uma atividade conjunta entre as disciplinas da área de Ciências da Natureza e suas tecnologias.

Contando e recontando histórias

O trabalho com textos [ENSINO FUNDAMENTAL II]

Ler e fazer releituras dramatizadas ou trabalhar com a reescrita de textos que narram a história de figuras africanas como Mansa Musa e Rainha Amina.

A rainha Amina

Amina tornou-se princesa e herdeira do trono de Zazzau em 1536, quando o seu pai Bakwo Turunku foi declarado rei. Foi criada essencialmente pela sua avó Marka que, como nobre, a instruiu sobre questões políticas e assuntos do Estado. Marka foi também a primeira a notar o grande interesse de Amina pela guerra, desde logo, conta a história, pela forma como a sua neta segurava um punhal - exatamente como um verdadeiro guerreiro.

Ishaq Galadima Abdulkarim Tukur-Tukur, um dos assessores de imprensa que trabalha atualmente no palácio do Emir de Zazzau, explica que foram qualidades como esta que levaram o seu pai, o rei, a fazer de Amina princesa, e que tornaram, mais tarde, Zazzau num Estado forte. "Amina era a filha mais velha e, segundo a tradição, seria o filho homem mais velho que deveria ser coroado Madaki de Zazzau. No entanto, [o rei] tinha apenas duas filhas, Amina e a sua irmã mais nova, Zaria. Só depois de alguns anos é que Karama deu à luz o terceiro filho do

rei Bakwo Turunku. Em Zazzau, "Madaki" era o chefe que comandava todas as forças armadas. Amina juntou as duas coisas. Era princesa e ao mesmo tempo assumiu a posição de Madaki, o que lhe deu a coragem de levar a cabo ataques e investidas em todos os estados do norte", conta.

Falar de Amina hoje em dia é muitas vezes falar de crueldade. Diz-se que, em cada cidade que conquistava, a rainha passava a noite com um homem diferente, que era decapitado na manhã seguinte. Mas há poucas provas disso.

Os historiadores preferem descrever a relação entre Amina e os seus súbditos como uma relação de benefícios mútuos. Ou seja, Amina conquistava as cidades e em troca da lealdade das pessoas que lá viviam oferecia-lhes proteção, através da construção de muros - o que lhes dava a possibilidade de negociar uns com os outros.

Mas não se ficava por aqui. Segundo Ishaq Galadima, na maioria dos sítios que conquistava, para além de mandar construir os muros, Amina também construía poços, "de modo a que as populações conseguissem ter acesso a água, o que acaba por ser visto como outra forma de ajuda humanitária."

Aos olhos do assessor de imprensa do palácio do Emir de Zazzau, a rainha Amina "não estava lá só para a guerra. Estava lá para acrescentar valor à vida das pessoas que viviam nas zonas remotas - em aldeias, florestas e vilarejos, longe das cidades e da civilização."

No entanto, são recorrentes os debates acerca da existência ou não da Rainha Amina. Há quem diga que ela é apenas um mito, como explica Shuaibu Shehu Aliyu, investigador sénior na Arewa House, o centro de pesquisa histórica e documentação da Universidade Ahmadu Bello.

"Apesar de ela ser mais conhecida por causa do seu contributo para a expansão do então reino de Zazzau, ela também esteve envolvida na construção de muros em Katsina, Kebbi e muitos outros sítios. É neste tipo de elementos que alguns historiadores se apoiam para afirmar que a história da rainha Amina não é um mito, mas sim realidade. Há também historiadores que entendem que os feitos de Amina foram exagerados pela classe dominante do emirado", afirma.

Amina morreu numa das suas muitas batalhas. Os relatos de como e onde diferem, mas a versão mais aceitável é que a rainha terá morrido em Atagara, onde é hoje o Estado de Kogi, na região central da Nigéria.

Fonte: <https://www.dw.com/pt-002/amina-a-rainha-guerreira-de-zazzau/a-52703377>. Acesso em 03 jun 2024

Vídeos sugeridos para utilizar nesta aula:

- A história da guerreira que se tornou a primeira rainha da Nigéria. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=puUwzZX2YnU>. Acesso em 03 jun 2024
- O homem mais rico que já viveu – A história de Mansa Musa. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=As_GaFk413E. Acesso em 03 jun 2024
- Mulheres na História: Jinga de Angola. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lqK-gRfAQ98>. Acesso em 03 jun 2024

Ciências, matemática e astronomia

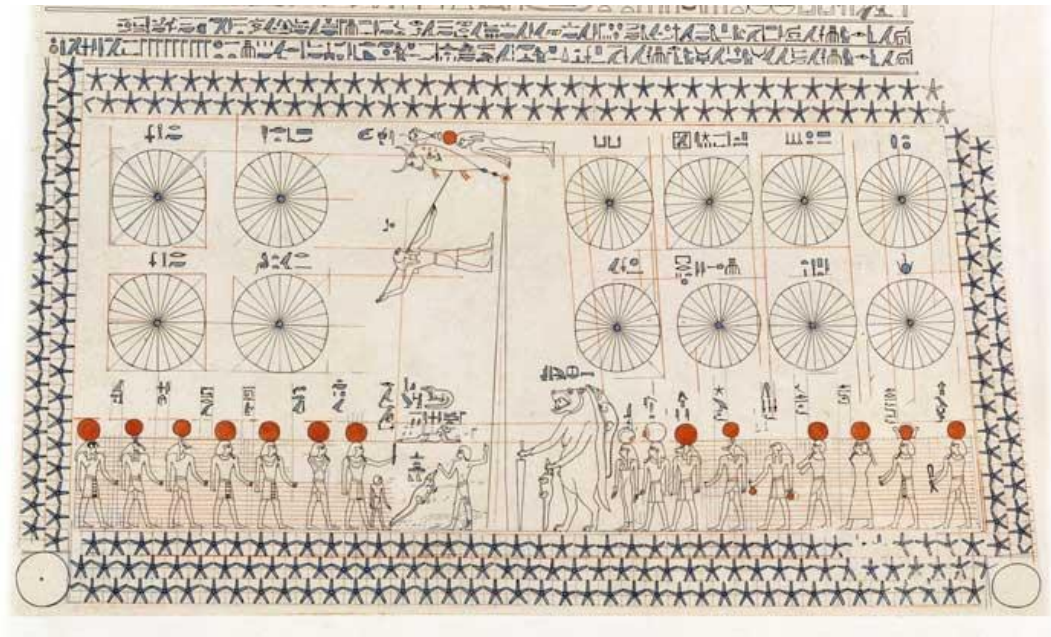
A organização do tempo para os egípcios [ENSINO FUNDAMENTAL II]

Nessas aulas de ciências e matemática podem ser explorados os cálculos do calendário, as diferentes contagens do tempo a partir de cada uma das culturas e como isso se relaciona com o cotidiano das pessoas. Para tanto, pode ser explorado o calendário egípcio que seria a base para o calendário juliano, usado durante grande parte do Império Romano, além de outras formas tradicionais de contagem do tempo. A ideia é suscitar o debate sobre as diferentes maneiras de se apreender e entender o tempo para as sociedades e como isso está intrinsecamente ligado à cultura dos povos.

O calendário egípcio

Não há sociedade humana que não tenha observado e interpretado o céu e utilizado, na prática, o conhecimento oriundo disso. É o caso dos antigos egípcios, que relacionavam vários fenômenos celestes aos ciclos do Nilo. Quando a estrela Sírius, por exemplo, aparecia na linha do horizonte pouco antes de o sol nascer (o chamado nascer helíaco), era sinal de que as cheias do rio estavam próximas e que o período de calor e de plantio havia chegado.

Segundo artigo do egiptólogo português Telo Ferreira Canhão, os egípcios organizaram um calendário que influenciou fortemente a reorganização do calendário romano, nos tempos de Júlio César. Os egípcios haviam dividido o ano em 365 dias e em 12 meses de 30 dias (em função das fases da lua). Os 12 meses eram responsáveis por 360 dias do calendário, mas a eles eram somados outros cinco dedicados aos deuses, para assim completar o ciclo solar e o intervalo de dias entre dois nascimentos helíacos de Sírius.



Detalhe do teto astronômico do túmulo de Senemut, arquiteto egípcio da 18ª dinastia de faraós.

Metropolitan Museum, Domínio Público

O calendário egípcio chamou a atenção do imperador de Roma Júlio César: “O mais inteligente que jamais existiu na história da humanidade”, teria dito. Ordenou, assim, uma reforma no calendário romano, tendo chamado, em 46 a.C, o astrônomo Sosígenes de Alexandria para fazer os necessários estudos, adaptando o calendário egípcio à cultura e à mitologia romana.

O novo calendário, batizado de “juliano”, foi instituído em 45 a.C., em todo o Império. No século XVI, o Papa Gregório XIII reuniu um grupo de especialistas para fazer novas correções. O calendário “gregoriano” é o que usamos hoje.

Alan Alves Brito ainda lembra que outros povos europeus, como os gregos, também beberam (e muito) nas fontes do conhecimento astronômico dos egípcios (e babilônios). “Eles tinham vários estudos sobre os eclipses, catálogos sobre o movimento dos planetas... Também é importante saber que os babilônios foram os primeiros povos a introduzir o método científico (matemático) na observação do mundo físico”, diz o professor da UFRGS.

Outras formas de contagem do tempo

Os povos da África são grandes observadores das estrelas e constelações. Não à toa, elaboraram outros calendários, a exemplo dos somalis, dos berberes, dos igbos, dos boranas. O calendário Igbo, por exemplo, utilizado até hoje pelos povos tradicionais da Nigéria, se baseia

na observação do sol e da lua, mas é centrado nas atividades do mercado, atividade tão importantes para esta cultura.

Não é por acaso que a semana do calendário igbo tem quatro dias, chamados de “dias de mercado”. Conforme o Portal Efigenias, especializado em cultura negra, o mês igbo tem sete semanas (28 dias) e o ano, 13 meses, totalizando 364 dias, além de um a mais a cada dois anos.

Já segundo artigo de Lawrence R. Doyle, do Departamento de Física e Astronomia da Universidade da Califórnia, os Borana (que vivem no sul da Etiópia e no Quênia, desde os tempos antigos), elaboraram um calendário lunar-estelar, baseados em observações astronômicas da lua em conjunto com sete estrelas (Triângulo, Pleiades, Aldebaran, Belletrix, Orion Central, Saiph e Sirius).

Conforme o pesquisador norte-americano, o calendário borana tem 354 dias e 12 meses de 29/30 dias cada um e, em nenhum momento se baseia em observações solares. “É preciso entender que cada povo tem sua forma de se conectar com o céu. Um mesmo corpo celeste pode ganhar vários nomes e receber distintas interpretações”, diz Alan Alves Brito, lembrando que as conexões entre o Céu e a Terra são amplas e diversas, podendo açambarcar relações transcendentais, culturais, econômicas, políticas, comerciais.

Fonte: <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/17921-astronomia-africana-e-ensino-fundamental>. Acesso em 03 jun 2024.

BLOCO TEMÁTICO 03

Escravidão e Resistência Afro-Brasileira

Objetivos:

- Entender o impacto da escravização na dinâmica populacional e cultural do continente africano;
- Discutir as formas de resistência (pacíficas e armadas) dos africanos e afrodescendentes para sobreviver ao sistema escravista;
- Analisar o intercâmbio cultural através da diáspora forçada de africanos para as Américas.

Objetos do conhecimento:

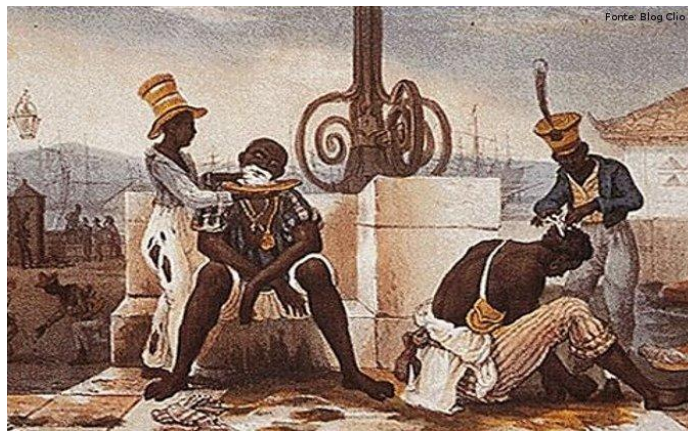
- Tráfico transatlântico de escravizados;

- Quilombolagem;
- Zumbi dos Palmares.;
- Influências africanas na cultura brasileira.

Análise Documental

[ENSINO FUNDAMENTAL II E ENSINO MÉDIO]

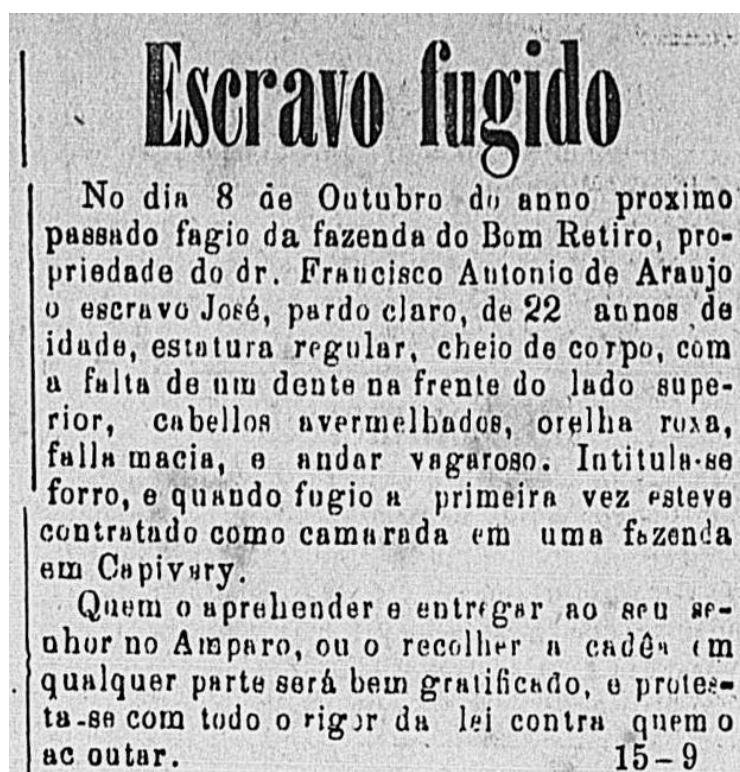
A análise de documentos sobre a escravidão pode reunir gravuras, pinturas, textos da época de modo que eles construam através de documentos históricos e consigam remontar em pequenos grupos o panorama do que significou essa parte da história brasileira. Podem ser utilizadas imagens de Jean Baptiste Debret, pintor que integrou a Missão Artística Francesa no Brasil em 1816, durante o governo D. João VI. Além disso, trabalhar com trechos do poema “Navio Negreiro” de Castro Alves, poeta do século XIX, em uma atividade interdisciplinar com as disciplinas de Língua Portuguesa e/ou Literatura. Além de recortes de jornais da época.



Fonte: <http://www.historia.seed.pr.gov.br/modules/galeria/uploads/1/618debretbarba.jpg>



Fonte: <https://saopauloantiga.com.br/anuncios-de-escravos/>



Fonte: <https://saopauloantiga.com.br/anuncios-de-escravos/>

Projeto de Memória [ENSINO MÉDIO]

Criar um memorial virtual ou exposição temporária sobre os líderes da resistência de luta negra contra a escravização. Para isso, peça que os alunos, em grupos, escolham uma figura importante de resistência antiescravagista e pesquise sobre a sua trajetória de vida e política e montem um pequeno vídeo ou um cartaz com essas informações. Ao final, se for escolhido o formato online, crie em conjunto um blog (<https://wordpress.com/pt-br/create-blog/>) ou Sway (<https://sway.cloud.microsoft/>) e peça que os alunos postem seus trabalhos. Uma dica importante é espalhar pela escola e até pela comunidade QR Codes com o acesso à estas atividades. Caso venha a realizar em formato físico, faça uma exposição temporária nos corredores da escola com os trabalhos dos estudantes.

Sugestão de vídeos sobre personalidades de resistência

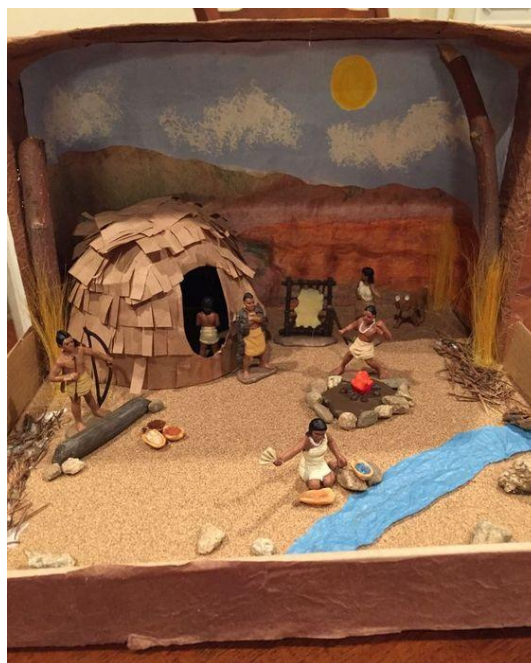
- **Luíza Mahin.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xooffNoJv3E>
- **Maria Felipa.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3z4iiJ6lsFg>.
- **Luiz Gama.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WJ1aDH63QrE>

- **Zumbi dos Palmares.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TOV-k5AGhtU>
- **Teresa de Benguela.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ne00NJ_fdog
- **André Rebouças.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UKRxn65zzPM>

Criação de maquetes

[Adaptável para os anos iniciais e finais do ENSINO FUNDAMENTAL]

Organize seus alunos em pequenos grupos e peça que eles construam maquetes explicativas sobre como funcionavam os quilombos, exemplificando o seu estilo de vida e seu cotidiano. Além disso, explique como esses refúgios contra a condição escrava se tornaram lugar de resistência e como muitos atravessaram a barreira do tempo e se mantêm de pé até hoje. Antes, explique sobre os quilombos remanescentes, traga vídeos para a sala para que eles conheçam esses lugares de forma a enriquecer essa atividade. Indicada para ser realizada com alunos do Ensino Fundamental II, essa atividade pode ser adaptada para trabalhar coordenação motora e habilidades manuais com os alunos do Ensino Fundamental I, desde que sejam feitas algumas modificações. É importante utilizar na confecção das maquetes, materiais que possam ser reutilizados e/ou reciclados.



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/4222193389408848/>

Café literário ou lanche temático
[Adaptável para qualquer modalidade de ensino]

Essa proposta de atividade pode ser realizada em qualquer modalidade de ensino e se transformar numa atividade interdisciplinar com as disciplinas de Educação Física, Literatura, Língua Portuguesa, Arte, História, Literatura, Geografia e Ciências. Nela os alunos deverão trazer lanches temáticos, comidas comuns no continente africano ou comidas afro-brasileiras como (angu, acarajé, canjica, pirão...) e podem ser trabalhados os aspectos culturais de cada iguaria culinária exemplificando suas modificações ao entrar em solo brasileiro, além de prová-las.

Para isso, previamente o professor deverá inserir a temática com uma aula expositiva. Por exemplo, se for trabalhado os aspectos da culinária africana e afro-diaspórica, primeiramente falar sobre a importância da alimentação no dia a dia dos seres humanos e como ela é tão diversa dependendo das condições socioeconômicas e naturais do lugar. Após isso, como culminância da atividade e fixação do conteúdo trabalhado, faz-se o café ou lanche temático.



Café literário realizado no Colégio Estadual Antônio Prado Jr, no Rio de Janeiro
com a temática sobre contos e lendas africanas.

Fonte: <https://ceapj.blogspot.com/2015/09/cafe-literario-com-contos-e-lendas.html>

Sugerimos que existam saraus e lanches temáticos sobre música, poesia e dança africana e/ou afro-brasileira, sempre partindo da ideia que o momento de partilha e integração é o gesto concreto do que fora construído durante as aulas.

Ressignificando símbolos através da reconstrução de material físico **[ENSINO FUNDAMENTAL I e II]**

Essa proposta de atividade pode ser realizada com alunos do Ensino Fundamental I e II e ser trabalhada de forma interdisciplinar com os componentes curriculares de Artes e História. Consiste na fabricação das bonecas *abayomi* que, comumente e de forma errônea, é associada ao mito construído de que eram produzidas por mães em navios negreiros como forma de gerar segurança e transmitir afeto para os filhos que as acompanhavam no trajeto.



Vendida como “símbolo de resistência” da cultura negra em diáspora, a história em torno das bonecas de pano é um discurso romantizado e que precisa ser discutido, uma vez que não existe registro histórico que associe a origem das bonecas ao período colonial. A versão que conhecemos das *abayomi* foi criada pela artesã maranhense Waldilena “Lena” Serra Martins, artesã maranhense que, trabalhando como coordenadora da animação cultural no CIEP Luiz Carlos Prestes, localizado na Cidade de Deus, bairro da zona oeste do Rio de Janeiro, na década de 1980, desenvolveu a técnica da concepção das bonecas.

Neste contexto, ainda pode ser trabalhado o vídeo com o chamado “Teste da boneca”, uma avaliação aplicada com crianças nas décadas de 1940 e 1950 para analisar o imagético e a

estrutura violenta e racista em torno da construção da imagem das populações negras estadunidenses.

Para saber mais: <https://www.youtube.com/watch?v=CdoqgmNB9JE>

BLOCO TEMÁTICO 04

Cultura Afro-Brasileira Contemporânea

Objetivos:

- Promover a celebração da riqueza e a diversidade da cultura afro-brasileira na atualidade através de símbolos culturais e personalidades;
- Reconhecer a influência afro-brasileira na música, dança, culinária e outras artes.

Objetos de conhecimento:

- Capoeira, samba, candomblé e outras manifestações culturais;
- Personalidades afro-brasileiras do presente e do passado;
- A música como movimento cultural e social.

Oficinas de Arte e Cultura

[ENSINO FUNDAMENTAL I, II e ENSINO MÉDIO]

Nas disciplinas de Artes, Educação Física, História e Língua Portuguesa, de forma individual ou de maneira interdisciplinar, é possível organizar mini oficinas de dança, música e culinária afro-brasileira, como produto de mostras científicas e/ ou apresentações escolares. Pode ser uma alternativa trabalhar essas oficinas como itinerários formativos dentro da proposta do Novo Ensino Médio. Abaixo, seguem instruções e explicações breves para enriquecer as oficinas e auxiliar na construção dos planos de aula.

MANIFESTAÇÕES CULTURAIS AFRO-BRASILEIRAS

Jongo: Também conhecido como caxambu e corimá é uma dança afro-brasileira típica da região sudeste do Brasil, essencialmente encontrada na periferia metropolitana, pequenas

cidades e em comunidades rurais, onde é praticada ao som de tambores. Devido à sua importância, foi registrado como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Para saber mais: <https://www.youtube.com/watch?v=t7BQn3pV1c0>

Maracatu: É uma manifestação cultural do Brasil que envolve dança e música. Sua origem remonta a época do Brasil Colonial e consiste em uma mistura das culturas africana, portuguesa e indígena, sendo uma expressão do estado de Pernambuco, presente, sobretudo, nas cidades de Olinda, Recife e Nazaré da Mata.

Para saber mais: <https://www.youtube.com/watch?v=-zphtZzsSl4>



Samba: O samba foi criado no Brasil e sua origem são os batuques trazidos pelos negros escravizados, misturados aos ritmos europeus, como a polca, a valsa, a mazurca, o minueto, entre outros. Inicialmente, as festas de danças dos negros escravos na Bahia eram chamadas de "samba". Os estudiosos apontam o Recôncavo Baiano como o berço do samba, especialmente o costume de dançar, cantar e tocar instrumentos em roda.

Após a abolição da escravidão, em 1888, e da instituição da República, em 1889, muitos negros se dirigiram à então capital da República, o Rio de Janeiro, em busca de trabalho. Porém, qualquer manifestação cultural africana era vista com desconfiança e criminalizada, como a capoeira e o candomblé. Com o samba não foi diferente.

Assim, os negros começam a fazer suas festas nas casas das "tias" ou "vovós", verdadeiras matriarcas afro-descendentes que acolhiam os batuques. No Rio de Janeiro, o mais célebre desses lugares era a casa de Tia Ciata, mãe de santo carioca.

Da mesma forma, compositores de origem erudita como Chiquinha Gonzaga e Ernesto Nazareth, utilizam os ritmos africanos em suas composições. Ainda não era o samba tal como conhecemos hoje e, por isso, o chamavam de choro, valsa-choro e até mesmo tango. Outro que seguiria o mesmo caminho seria o compositor Heitor Villa-Lobos. Em 1917 foi gravado no Brasil aquele que é considerado o primeiro samba com o título "Pelo Telefone", com letra de Mauro de Almeida e Donga.

O samba foi entrando nos salões da elite e pouco a pouco foi se associando ao Carnaval, que até aquele momento, tinha as marchinhas como trilha sonora. O advento do rádio e o talento de intérpretes como Carmem Miranda, Aracy de Almeida e Francisco Alves, fizeram o samba cada vez mais popular em todo Brasil.

O poeta e compositor Vinícius de Moraes resumiu a gênese do samba em seus versos magistrais de "Samba da benção" (com música de Baden Powell, 1967):

*“Porque o samba nasceu lá na Bahia
E se hoje ele é branco na poesia
Se hoje ele é branco na poesia
Ele é negro demais no coração”*

Fonte: <https://www.todamateria.com.br/samba/>. Acesso em 08 jun 2024

Para saber mais: <https://www.youtube.com/watch?v=RuazKqo6FJI&t=22s>

Congada: A congada é um evento que faz parte do folclore brasileiro. Trata-se de um desfile ou procissão que reúne elementos das tradições tribais de Angola e do Congo, com influências ibéricas no que se refere à religiosidade. Esse fenômeno cultural é conhecido como sincretismo religioso: entidades dos cultos africanos eram identificados aos santos do catolicismo.



Assim, a Igreja, as autoridades e os senhores de engenho em geral aceitavam ou prestigiavam a solenidade. Animada por danças, cantos e música, a procissão acabava numa igreja (em geral, as de irmandades de negros, como Nossa Senhora do Rosário) onde, com a presença de uma corte e seus vassalos, acontecia a cerimônia de coroação do Rei Congo e da Rainha Ginga de Angola - uma personagem da história africana, a Rainha Njinga Nbandi, do século 17. Esses autos, contudo, não existiram no território africano.

Fonte: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/cultura-brasileira/congada-festa-folclorica-une-tradicoes-africanas-e-ibericas.htm>. Acesso em 08 jun 2024

Para saber mais: <https://www.youtube.com/watch?v=RuazKqo6FJI&t=22s>

Capoeira: é uma expressão cultural e esporte afro-brasileiro que mistura arte marcial, dança e música, desenvolvida no Brasil por descendentes de escravizados africanos possivelmente no final do século XVI no Quilombo dos Palmares, que resistiu por mais de um século na antiga Capitania de Pernambuco. Distingue-se de outras artes marciais através da musicalidade, onde os praticantes chamados capoeiristas aprendem, além de lutar e a jogar, a tocar os instrumentos típicos e a cantar.

A Roda de Capoeira foi registrada como bem cultural pelo IPHAN no ano de 2008, com base em inventário realizado nos estados da Bahia, de Pernambuco e do Rio de Janeiro. E em novembro de 2014, recebeu o título de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO.

Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Capoeira>. Acesso em 09 jun 2024



Para saber mais: <https://www.youtube.com/watch?v=fAdeOPjprro&t=220s>

É importante salientar que essas oficinas podem ser desenvolvidas durante uma unidade letiva e seu resultado apresentado como produto final em um festival na escola ou numa mostra de artes e ciências.

Projeto Biografias

[Adaptável para o 8º e 9º ano do ENSINO FUNDAMENTAL II e ENSINO MÉDIO]

Historicamente colocados em uma condição de coadjuvantes da própria história, a população negra tem nos últimos anos galgado lugares importantes no mundo das artes, do entretenimento e dos esportes. Por isso, essa atividade, que pode ser desenvolvida nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tem por função a pesquisa e a apresentação de biografias negras de figuras importantes em nossa cultura nas diversas áreas, que pode ser feito em forma de seminários temáticos, apresentação de vídeos curtos ou cartazes.



Neste sentido, O NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas) do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) criou um material que reúne sugestões de biografias de personalidades negras e indígenas e atividades para abordar a História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena na sala de aula e se encontra disponível através do link: https://bri.ifsp.edu.br/phocadownload/2019/NEABI/NEABI_indica_n3_aprovacao2.pdf.

Por dentro do som **[ENSINO FUNDAMENTAL II]**

O objetivo é trabalhar com os alunos a musicalidade e a sonoridade afro-brasileira através das músicas. Uma oportunidade de dividir o trabalho com os professores de História, Língua Portuguesa, Literatura e Sociologia.

Antes de montar essa aula é sugerido que o professor tenha acesso a algumas reportagens que falam sobre o apagamento de pessoas negras na música, especialmente na música clássica.

- **O grande compositor negro do século 16 apagado da história.** Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/vert-cul-62069401>
- **Compositores negros na música clássica.** Disponível em: https://cultura.uol.com.br/radio/programas/estacao-cultura/2020/11/20/88_10-compositores-negros-que-mudaram-o-curso-da-historia-da-musica-classica.html.

Você pode trabalhar a letra e música e inseri-las no contexto do objeto de aprendizagem/temática que está trabalhando em sala. Segue alguns exemplos:

- **Romantismo (Literatura):** “Eu amo você”, Tim Maia ou “Carinhoso”, Pixinguinha

- **Realismo (Literatura):** “O mundo é um moinho”, Cartola
- **Pós-modernismo (Literatura):** “Alegre menina”, Djavan (inspirada no livro Gabriela, cravo e canela)
- **Revolta da Chibata (História):** “O mestre sala dos mares”, João Bosco
- **Cotas Raciais (Sociologia):** “Cota não é esmola”, Bia Ferreira
- **Existencialismo (Filosofia):** “A lua e eu”, Cassiano
- **Problemas Sociais/ Seca (Sociologia):** “Asa Branca”, Luiz Gonzaga
- **Críticas sociais/ Ditadura militar no Brasil (Sociologia e História):** “Paisagem na janela” e “Nada será como antes”, Milton Nascimento; “Comportamento Geral”, Gonzaguinha; “Sinal Fechado”, Paulinho da Viola; “Aquele abraço”, Gilberto Gil.

Além disso pode ser trabalhado os ritmos musicais e como eles se inserem dentro de um contexto social mais amplo.

- **Funk brasileiro:** O funk é um gênero musical oriundo das comunidades do estado do Rio de Janeiro, no Brasil, que apesar do nome, nada tem a ver com o produzido nos Estados Unidos, uma vez que o brasileiro tem uma influência direta do *miami bass* e do *freestyle*. Sugestão de música: Eu só quero é ser feliz, Cidinho e Doca.
- **Disco:** A música disco é um gênero de música de dança cuja popularidade atingiu o pico em meados da década de 1970. Teve suas raízes nos clubes de dança voltados para negros, latino-americanos e apreciadores de música psicodélica, além de outras comunidades na cidade de Nova York e Filadélfia durante os anos 1970. Mulheres abraçaram bem o estilo, sendo consideradas “divas”, vários grupos também foram populares na época. O estilo é conhecido por ser o primeiro abraçado por casas de dança, denominados "discotecas" e posteriormente apenas clubes. Durante o início da década de 1980, a disco music começou a sofrer preconceito nos Estados Unidos que criticavam as danças e aqueles que era tidos como amantes do estilo: mulheres e minorias, como negros e homossexuais. Sugestão de artistas: Donna Summer, Jackson 5, Gloria Gaynor. No Brasil: Tim Maia e As frenéticas.
- **Rap:** O Rap é um estilo de música que faz parte do movimento Hip-Hop. No Brasil, ele está mais associado a favelas e periferias, e é encontrado na maioria dos estados do Brasil. O estilo em certo tempo foi associado à movimentos criminosos, mas com o

decorrer dos anos, foi identificado como um estilo forte que associa sentimentos em forma de música. Sugestão: Jorge da Capadócia, Racionais MC ou Canção Infantil, César MC.

- **Soul:** É um gênero musical popular que se originou na comunidade afro-americana dos Estados Unidos nos anos 1950 e no início dos anos 1960. Combina elementos da música gospel, blues e jazz. A *soul music* tornou-se popular para dançar e ouvir nos Estados Unidos, onde gravadoras como Motown, Atlantic e Stax foram influentes durante o Movimento dos Direitos Civis Negros na década de 1960. A soul music também se tornou popular em todo o mundo, influenciando diretamente o rock e a música da África. Sugestão de artistas: Ray Charles e James Brown

Se for possível, aprofundar nas questões socioculturais da música e discutir o apagamento da população negra de alguns ritmos historicamente criados por essa parcela social. Sugerimos que pesquise o trabalho de resgate da cultura afro-americana realizado pela cantora Beyoncé com os álbuns “Renaissance” (Disco) e “Cowboy Carter” (Country) (<https://www.youtube.com/watch?v=TPgE1EfyGtK>), além do debate sobre o branqueamento da música sertaneja no Brasil (<https://medium.com/zumbido/pobre-moreno-que-era-grande- hoje-%C3%A9-pequeno-f09d284f72ba>). Tais discussões podem ser mais proveitosas com alunos do Ensino Médio.

BLOCO TEMÁTICO 05

Educação Antirracista e Cidadania

Objetivos:

- Debater o contexto histórico da luta antirracista sob uma perspectiva decolonial
- Fomentar empatia com as questões raciais e instruir os alunos em ações contra o racismo.
- Buscar promover o respeito e a valorização da diversidade racial.
- Desenvolver consciência crítica sobre o racismo e suas consequências sociais, políticas, econômicas e jurídicas.

Objetos de conhecimento:

- Identidade
- Conceitos de racismo, preconceito e discriminação.
- Equidade racial e direitos humanos.

Reconhecendo minha identidade

[ENSINO FUNDAMENTAL I, II e ENSINO MÉDIO]

O plano de aula a seguir, pensado para duas horas/aulas, é sobre identidade e diversidade e pode ser utilizado em qualquer modalidade da educação básica, realizando os ajustes necessários para a sua turma.

IDENTIDADE E DIVERSIDADE

Objetivo geral: Explorar as diferentes dimensões da identidade ao longo do tempo, relacionando as experiências individuais e coletivas com os contextos históricos.

PASSO A PASSO

PASSO 01 (10 MINUTOS): Iniciar a aula explicando o conceito de identidade, destacando as várias dimensões mencionadas anteriormente (pessoal, cultural, de gênero, social, etc.), discutindo brevemente como a identidade pode ser influenciada por fatores históricos, culturais, políticos e sociais.

PASSO 02 (10 MINUTOS): Crie, junto dos alunos, uma nuvem de palavras (Mapa da Identidade) no Mentimeter (Ex.: <https://www.menti.com/als6atxietqq>) onde deve incluir diferentes aspectos de suas identidades, como família, hobbies, interesses, valores, cultura, entre outros, além de responder o que significa “identidade” na perspectiva individual. Com alunos menores, do Ensino Fundamental I, você pode utilizar uma folha de papel em branco para que desenhem essas informações no lugar de usar a nuvem e palavras.

PASSO 03 (15 MINUTOS): Dividir a turma em grupos pequenos para que eles discutam as escolhas das palavras na nuvem. Cada aluno terá a oportunidade de explicar as escolhas feitas e como cada elemento representa quem são.

PASSO 04 (10 MINUTOS): Introduzir alguns momentos históricos que tiveram um impacto significativo nas identidades individuais e coletivas. Por exemplo, discussões sobre movimentos sociais, mudanças culturais, guerras, migrações etc. Os alunos podem adicionar

elementos aos seus mapas que representem esses momentos históricos e discutir como esses eventos influenciaram ou moldaram suas identidades.

PASSO 05 (25 MINUTOS): Fornecer recortes de revistas e jornais para que os alunos construam, através de elementos que representem suas identidades, um quadro de colagem por grupos. Eles devem colar essas imagens em seus mapas, criando uma representação visual mais rica e complexa de sua identidade histórica.

PASSO 06 (30 MINUTOS): Cada grupo terá a oportunidade de apresentar seu "Mapa da Identidade" para a turma, destacando elementos históricos e as conexões entre experiências pessoais e eventos históricos. Encerrar a atividade com uma discussão reflexiva sobre como a compreensão da identidade é dinâmica e pode evoluir ao longo do tempo em resposta a mudanças históricas.

Rodas de Conversa

[Adaptável para o 9º ano do ENSINO FUNDAMENTAL II e ENSINO MÉDIO]

Utilizar casos noticiados na grande mídia como facilitadores do debate acerca da violência, preconceito e discriminação racial contra pretos e pardos. Ao final do debate, pedir que os alunos criem cartazes de conscientização contra o racismo e espalhá-los pela escola.

- Racismo no futebol: https://www.youtube.com/watch?v=2n_E3uHBA3U
- Fraude em cotas raciais: <https://www.youtube.com/watch?v=woZYhFRnT0U&t=209s>
- Racismo institucional: <https://www.youtube.com/watch?v=PbCZzEaCMOI>

Campanha de Conscientização

[Adaptável para o 5º ano do ENSINO FUNDAMENTAL I e 8 e 9º ano do ENSINO FUNDAMENTAL II]

Infelizmente, é cultural em todo o mundo ofensas, muitas delas travestidas de piadas, com outras pessoas, sejam por sua nacionalidade, gênero, credo etc. E no ambiente escolar as crianças e adolescentes percebem e vivenciam isso de perto. Neste sentido, é importante promover uma convivência harmônica entre os estudantes em que aja respeito à diversidade.

Para isso, a proposta desta atividade é criar uma campanha educativa sobre a importância do respeito, os perigos do bullying e do cyberbullying e a promoção da igualdade, seja racial ou de gênero. Ao realizar com alunos do Ensino Fundamental I tenha cuidado com os termos utilizados e foque nos comandos mais simples em torno do respeito ao espaço do colega e a convivência harmônica entre eles. Abuse nesta modalidade de ensino dos jogos e brincadeiras. Já com os alunos do Ensino Fundamental II, aprofunde em bullying e cyberbullying, mostrando exemplos de como isso destrói a autoestima de quem sofre de preconceito e discriminação por sua existência ou por suas escolhas pessoais. Aqui você pode também introduzir noções sobre diversidade.

Como material concreto você pode construir com os alunos um cartaz com as regras de convivência para a escola e para a vida ou produzir um folder que pode e deve ser replicado para toda a escola.

Para saber mais: Para lhe ajudar a pensar sobre essa atividade com os seus alunos a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) disponibilizou uma cartilha que está disponível através do link: <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2021/07/Cartilha-de-Combate-ao-Racismo-2020.pdf>.

Educação e Luta Antirracista no Brasil

[Adaptável para quaisquer modalidades de ensino]

Propostas de ações diversas e interdisciplinares para serem desenvolvidas durante o ano.

ATIVIDADE 01 - Exploração histórica

COMPONENTES CURRICULARES: História e Sociologia (Ensino Médio)

Realizar uma aula conjunta com as duas disciplinas sobre a construção histórica do racismo no Brasil, perpassando sobre os eventos históricos importantes como o tráfico transatlântico de escravizados, o colonialismo e a luta pela abolição. Engaje os alunos em discussões sobre o

impacto duradouro do racismo e como ele se manifesta na sociedade atual e conclua a atividade pedindo que escrevam formas possíveis de minimizar o racismo no Brasil.

Sugestão de filmes: Trechos de Amistad (1996) disponível no Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=mEi1-SLrG0Q>) ou uma sessão do filme Antebellum (2020), disponível no Telecine.

ATIVIDADE 02 - Análise literária

COMPONENTES CURRICULARES: Área de Linguagens (Ensino Médio)

Selecionar livros, poemas ou artigos escritos por autores afro-brasileiros que destaquem ou enalteça a cultura afro-brasileira e/ ou africana. Organize leituras em grupo e encoraje os alunos a analisarem os temas, simbolismos e mensagens transmitidas nos textos, contrapondo as experiências de discriminação racial e debatendo a luta contra o racismo.

Escolha um dia para que seja feita a discussão dos textos escolhidos e estruture previamente algumas perguntas que possam nortear a atividade.

Sugestão de livros: “O perigo da história única”, Chimamanda Ngozi Adichie; “O beijo na parede”, Jefferson Tenório; “Martin e Rosa”, de Raphaëlle ZauFrier; “Kindred”, Octávia Butler; “Amoras”, Emeida; “Na minha pele”, Lázaro Ramos.

ATIVIDADE 03 - Narrativas pessoais

COMPONENTES CURRICULARES: TODOS (Ensino Fundamental II e Ensino Médio)

Convide palestrantes, tais como ativistas ou membros da comunidade, para compartilharem suas experiências pessoais com os alunos onde enfrentaram situações de racismo. O foco é debater como essa situação os ajudou a se tornar pessoas conscientes de seu papel social e porta-vozes da luta antirracista. Caso seja difícil encontrar alguma pessoa engajada em sua comunidade, você pode utilizar vídeos online que abordem a temática. Após isso, crie um espaço seguro para os alunos fazerem perguntas, refletirem sobre as histórias e discutirem formas de combater o racismo, para tanto lance mão da dinâmica abaixo.

Dinâmica – Narrativas pessoais

Material: Papel e caneta.

Passo a passo:

PASSO 01: Sem se identificar os alunos devem continuar a frase: “Eu mereço ser respeitado como pessoa por que...”.

PASSO 02: Após escreverem os papéis serão misturados pelo professor, sorteadas aleatoriamente pelos alunos, que deverão ler as respostas.

PASSO 03: O que você sentiu com a dinâmica?

Sugestão de músicas para a atividade: “Cota não é esmola”, Bia Ferreira; “O que se cala”, Elza Soares; “AmarElo”, Emicida.

ATIVIDADE 04 - Análise de mídia

COMPONENTES CURRICULARES: Língua Portuguesa, Redação, História, Filosofia e Sociologia

Analisar representações midiáticas sobre raça no Brasil e no mundo, como artigos de notícias, propagandas ou programas de TV. Incentive os alunos a examinarem criticamente estereótipos e preconceitos perpetuados na mídia e facilite discussões sobre o impacto dessas representações na sociedade. Para realizar esta atividade, utilize de trechos de novelas, séries de TV, filmes e peças publicitárias antigas relacionando-as com as atuais.



Fonte: <https://nodeoito.com/propagandas-absurdas-passado-e-atuais/>

Sugestão de vídeos:

- **Comerciais antigos.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8l8uJt97_c
- **Muhammad Ali fala sobre representatividade negra em 1971.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GryqqaJMvDY>
- **"O negro na TV sofre racismo o tempo todo".** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XE2Un8xMeqo>
- **Blackface: Uma história cultural de uma forma de arte racista.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iLSRPs7nnQ4>
- **O negro na mídia.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p3kg-DW6dQM>

ATIVIDADE 05 - Projetos colaborativos

COMPONENTES CURRICULARES: História, Filosofia e Sociologia

Dividir os alunos em pequenos grupos e atribuir a eles um tópico específico (resistência, atuação política, atuação jurídica, artes e cultura, mídia, ciências) relacionado à luta antirracista no Brasil. Eles podem pesquisar sobre a vida de uma figura influente na luta contra o racismo, um movimento social importante ou um evento histórico específico. Peça para que os alunos pesquisem, recolhendo o maior número de informações possíveis. Após isso, que realizem a curadoria das temáticas mais relevantes e criem uma apresentação criativa para que os resultados sejam compartilhados com toda a turma.

Sugestão: Construir um seminário temático com personalidades importantes na luta contra o racismo ou personalidades de destaque que enaltecem a cultura afro-brasileira.

ATIVIDADE 06 - Expressões artísticas

COMPONENTES CURRICULARES: Artes, Educação Física, Língua Portuguesa

Permitir que os alunos expressem seus pensamentos e emoções sobre a luta antirracista por meio de várias formas de arte, como artes visuais, música ou poesia. Incentive-os a explorar temas de identidade racial, igualdade e justiça social em suas obras de arte.

Sugestão: Organizar como subtema ou subtópico dentro dos projetos já desenvolvidos pela escola.

Considerações Finais

O presente guia metodológico é uma ferramenta de apoio para professores das diversas modalidades da educação voltado especialmente para o trabalho com o ensino interdisciplinar de História Africana e Afro-Brasileira, e foi produzido diante da dificuldade de diretrizes mais sólidas quanto à aplicação da Lei Nº 10.639/2003 e a escassez de formações continuadas que contemplem a temática nas escolas públicas.

Porém ele não é um fim em si próprio, nem pretende ser um manual que deve ser seguido à risca. É sobretudo fruto de um trabalho de pesquisa que vê a necessidade de ferramentas como estas, que oportunizam ao professor criar suas próprias estratégias de ensino e o adapte conforme suas necessidades locais e estruturais a fim de ajudar na promoção de uma educação mais plural, inclusiva e respeitosa nas escolas de todo o país.

Referências bibliográficas:

CARSON, Clayborne; SHEPARD, Kris (Org.). **Um apelo à consciência: os melhores discursos de Martin Luther King**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

HARRIS, Joseph E.; ZEGHIDOUR, Slimane. **A África e a diáspora negra**. In: MAZRUI, Ali A.; WONDJI, Christophe (Org.). *História Geral da África*, VIII: África desde 1935. Brasília: UNESCO, 2010.